# رؤى حول التعليم العالي:
# تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها


**المحررون**

أ. د. عبدالرحمن بن عبيد اليوبي

أ. د. عبدالمنعم بن عبدالسلام الحياني

أ. د. جودي ماكيم

أ. د. محمد بن أحمد حسنين

**ترجمة**

د. سامح بن صلاح يوسف

جامعة الملك عبد العزيز

## تحرير:

**أ. د. عبدالرحمن بن عبيد اليوبي**

رئيس الجامعة

قسم الكيمياء – كلية العلوم

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د. عبدالمنعم بن عبدالسلام الحياني**

وكيل الجامعة للشؤون التعليمية

قسم التشريح – كلية الطب

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د. جودي ماكيم**

أستاذ التعليم الطبي ومديرة التطوير الاستراتيجي للتعليم

كلية الطب – جامعة سوانزي

جامعة سوانزي – المملكة المتحدة

**أ. د. محمد بن أحمد حسنين**

أستاذ التعليم الطبي والكيمياء الحيوية السريرية ومستشار وكيل الجامعة للشئون التعليمية

كلية الصيدلة – جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

## ترجمة:

**د. سامح بن صلاح يوسف**

أستاذ الترجمة واللغويات المشارك – كلية العلوم والآداب برابغ

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية



ⓒ **عبدالرحمن بن عبيد اليوبي ، ١٤٤٢هـ**



***فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر***

اليوبي ، عبد الرحمن بن عبيد
رؤى حول التعليم العالي: تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها.
/ عبد الرحمن بن عبيد اليوبي .- جدة ، ١٤٤٢هـ
١٢٤ ص ؛ ..سم.- (رؤى حول التعليم العالي ؛ ٢)

ردمك: ٤-٧٧٦٦-٠٣-٦٠٣-٩٧٨

١- التعليم العالي - مناهج أ.العنوان ب.السلسلة
ديوي ٣٧٨,١ ١٤٤٢/٨٢٠١

**رقم الإيداع: ١٤٤٢/٨٢٠١**
**ردمك: ٤-٧٧٦٦-٠٣-٦٠٣-٩٧٨**

# رؤى حول التعليم العالي:
# تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها


**المحررون**

أ. د. عبدالرحمن بن عبيد اليوبي

أ. د. عبدالمنعم بن عبدالسلام الحياني

أ. د. جودي ماكيم

أ. د. محمد بن أحمد حسنين

**ترجمة**

د. سامح بن صلاح يوسف

جامعة الملك عبد العزيز

# المحتويات


| | |
|---|---|
| **المشاركون** | ٣ |
| **تقديم** | ٥ |
| الفصل الأول: ما هو المنهج؟ | ٦ |
| الفصل الثاني: أسس تطوير المناهج وتخطيطها وتصميمها | ١٩ |
| الفصل الثالث: نماذج المنهج الدراسي | ٣٥ |
| الفصل الرابع: تخطيط الدرس: الطرق ومخرجات التعلم | ٥٤ |
| الفصل الخامس: تخطيط الدرس: طرق التعلم والتدريس | ٦٦ |
| الفصل السادس: تخطيط الدرس: تطبيق استراتيجيات تخطيط الدرس في التعليم الصحي | ٧٢ |
| الفصل السابع: "اعتلالات" المنهج وكيفية إدارتها | ٧٨ |
| الفصل الثامن: أسس ضمان الجودة | ٨٦ |
| الفصل التاسع: اتجاهات جديدة في تصميم المناهج وتطويرها وتنفيذها: نموذج FLOATS | ٩٨ |
| **المراجع** | ١١٢ |
| **شكر وتقدير** | ١٢٤ |

# المشاركون

**أ. د. عبد الرحمن بن عبيد اليوبي**

رئيس الجامعة

قسم الكيمياء – كلية العلوم

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د. عبد المنعم بن عبدالسلام الحياني**

وكيل الجامعة للشؤون التعليمية

قسم التشريح – كلية الطب

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د. شريف بن عبدالعزيز السعدني**

أستاذ الأمراض المعدية

كلية الصيدلة - جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

قسم طب المناطق الحارة والحميات – كلية الطب جامعة طنطا - مصر

**أ. د. أيمن بن ذكي السمنودي**

أستاذ الكيمياء الحيوية السريرية – كلية الطب

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

قسم الكيمياء الحيوية الطبية والبيولوجيا الجزيئية – كلية الطب – جامعة المنصورة – مصر

**أ. د. محمد بن أحمد حسنين**

أستاذ التعليم الطبي والكيمياء الحيوية السريرية

كلية الصيدلية – جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

قسم الكيمياء الحيوية الطبية – كلية الطب – جامعة طنطا – مصر

**أ. د. حامد بن عبدالرؤوف صالح**

عميد الجودة والاعتماد الأكاديمي

قسم التشريح – كلية الطب

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**د. مروان بن محمود محمود**

مدير مركز المناهج

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

**أ. د. جودي ماكيم**

أستاذ التعليم الطبي المتفرغ – كلية سوانزي للطب

جامعة سوانزي –المملكة المتحدة

**كلوي ميلز**

باحثة لدرجة الدكتوراه – جامعة سوانزي – ويلز – المملكة المتحدة

كاتبة ومحررة باللغة الإنجليزية

**د. سامح بن صلاح يوسف**

أستاذ الترجمة المشارك – كلية العلوم والآداب برابغ

جامعة الملك عبدالعزيز – جدة – المملكة العربية السعودية

# تقديم

إن هذا الكتاب هو الكتاب الثاني في سلسلة (رؤى حول التعليم العالي)، ويطرح الكتاب عددًا من الأفكار الخاصة بتخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها وهو أحد أهم المجالات في سياق التعليم العالي. صُمم هذا الكتاب لتزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لتصميم المناهج والبرامج والمقررات الجامعية وتطويرها وتقييمها، ويستهدف الكتاب المشاركين في تطوير البرامج وتقديمها على مستويات عدة بدءًا من المعلم الحديث وحتى كبار الأساتذة والمسئولين الأكثر خبرة.

يعتبر المنهج جزءًا لا يتجزأ من أي نظام تعليمي فهو يقدم إطارًا شاملاً لأنشطة التعليم والتعلم والتدريس والاختبارات والتقييم وكلها أنشطة تستحق اهتمامًا كبيرًا في كل مرحلة من مراحل التطوير. يتناول الفصل الأول المنهج من حيث أغراضه وأنواعه المختلفة، مع مناقشة مزايا كل نموذج من نماذج المنهج وعيوبه، فيما يسبر الفصل الثاني أغوار مقاربات تصميم المناهج، أما الفصل الثالث فيناقش بعض نماذج المناهج بصورة أعمق. وتتناول الفصول من الرابع إلى السادس التخطيط على مستويات مختلفة، ويتضمن ذلك تخطيط الدروس، وهو أحد الجوانب الأساسية في المناهج الدراسية. ثم يتوسع الفصل السابع لمناقشة بعض الدراسات السابقة ويشير إلى أن المنهج الدراسي مثله مثل الكائن الحي وبذلك فهو معرض للإصابة بالاعتلالات، وناقش الفصل هذه «الاعتلالات» المختلفة وطرق علاجها والتخفيف من حدتها. ثم يسلط الفصل الثامن الضوء على أهمية ضمان الجودة قبل وأثناء وبعد إنشاء المنهج. وأخيرًا يناقش الفصل التاسع بعض السجالات التي تدور حاليًا حول بعض قضايا التعليم الجامعي، وما يحتاج مطورو المناهج الدراسية إلى مراعاته، ثم يقدم بإيجاز نموذجًا جديدًا لتصميم المناهج يحمل اسم (FLOATS). ويؤكد هذا النموذج على أن المناهج المعاصرة يجب أن تتسم بالمرونة، كما يجب أن تتمحور حول التعلم، وتكون قائمة على التعلم عبر الإنترنت (وبدون اتصال بالشبكة)، وتتسم بالرشاقة، ومعززة بالتكنولوجيا، وتأخذ في الاعتبار ما يراه أصحاب المصلحة.

وبهذه الطريقة، فإن هذا الكتاب يبدأ معك الطريق من أولى الخطوات لتصميم المنهج الدراسي ووصولاً إلى ضمان الجودة وكيفية تقييم ما إذا كان المنهج قد حقق الغايات المستهدفة. والغرض من هذا الكتاب هو أن يكون دليلاً موجزًا يسهل على المعلم في كافة المستويات التعليمية العامة والجامعية الرجوع إليه. ويحذونا الأمل أن تجد هذا الكتاب ممتعًا ومفيدًا وملهمًا يهديك الطريق الصحيح لتخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها.

# الفصل الأول: ما هو المنهج؟

جودي ماكيم - كلوي ميلز

نعرض في هذا الفصل بعض وجهات النظر المعاصرة حول تخطيط المناهج والبرامج الدراسية والمقررات وكيفية تصميمها وتنفيذها في سياق الكليات والجامعات بغض النظر عن التخصص.

## ما هو المنهج؟

يحدد المنهج ماهية برنامج التعلم المطلوب، مدعومًا بفلسفة تعليمية واضحة وعوامل أخرى تؤثر على تطوير المنهج وتقديمه وهي عوامل تختلف باختلاف الوقت، وطبيعة المتعلم واحتياجات المجتمع.

في اللغة الإنجليزية، تُشتق كلمة «منهج - curriculum» من كلمة لاتينية تعني «يجري» والتي تطور معناها لاحقاً ليصبح «السباق» أو «مسار السباق»، أما في العربية فكلمة منهج مشتقة من الجذر «نهج» وفي لسان العرب النهج هو الطريق الواضح ونهج الطريق أي سلكه، وهذا يشير إلى أن إحدى وظائف المنهج الدراسي هي تقديم طريق واضح يمكن انتهاجه لتحقيق التعلم. ولذلك يشير المنهج إلى المحتوى والتقييمات والوحدات التعليمية التي تشتمل على برنامج دراسي. تحدد المناهج عادة التعلم المتوقع حدوثه أثناء أحد المقررات أو البرامج الدراسية من حيث نتائج التعلم في مختلف المجالات: المعرفة والمهارات والمواقف / السلوك. كما يحدد المنهج الطرق الرئيسية للتدريس والتعلم والتقييم، ويشير إلى موارد التعلم المطلوبة لدعم التقديم الفعال للمقرر الدراسي. أما الخطة الدراسية فهي جزء من المنهج يصف محتوى البرنامج (بل وفي بعض الأحيان يحدد ساعات التعلم)، في حين أن الجدول يتعلق بأحداث التعلم المحددة التي تقع في فترة زمنية معينة. ويوضح الشكل ١-١ المكونات الرئيسية لأي منهج وتأثيراتها.

# مكونات المنهج

**الشكل ١-١ مكونات المنهج**

يجب على أي تخصص التعامل مع الاتجاهات العامة في التعليم والاتجاهات أو القضايا الخاصة بالمجتمع واحتياجات التوظيف، فجميع مناهج التعليم العالي تعمل من خلال قيود تنظيمية ومجتمعية، بل إن بعض البرامج المهنية تتطلب تدخل من هيئات مهنية من أجل وضع قواعد منظمة لها ومنحها الموافقة. ووفقاً لما ذكره ترولر (٢٠٠١)، فإن العناصر المختلفة في المناهج والجامعات شأنها شأن القبائل التي تتصارع على الأراضي الإقليمية، لذا يجب الاعتراف بعلاقات القوة وتوازناتها ومن ثم العمل معها أو المناورة حولها. كما تؤثر البنية التحتية للمؤسسة على الخيارات التي تقدمها المناهج الدراسية، ومن ذلك على سبيل المثال البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وكذلك قرب موقع الجامعة من المكان الذي يعيش فيه الطلاب ويدرسون ومتطلبات العمل الميداني والمرافق والموارد البشرية.

وحدد ديفيد بريدو في دراسة أجراها عام ٢٠٠٧ أربعة اتجاهات رئيسية تكمن وراء الاهتمام الناشئ بعمليات تطوير المناهج في التعليم الطبي، إلا أنها تنسحب أيضًا بنفس القدر على جميع التخصصات:

- فهم موسع للعناصر التي تدفع تطوير المناهج قدمًا وتفاعل تلك العناصر مع بعضها البعض.
- فهم تصوري أكثر شمولية لعملية تطوير المناهج.
- دمج النظريات والأفكار المستقاة من الكثير من الأدبيات التربوية.
- الاحتياجات لوجود نماذج أكثر ديناميكية لتطوير المناهج المترتبة على ذلك.

(بريدو، ٢٠٠٧)

## المنهج من خلال السياق

قبل تصميم المنهج الدراسي وتقديمه، يجب مناقشة السياق التعليمي، والمهني وتحديده بكل وضوح. يستعرض الشكل ١-٢ بعض أهم الدوافع والمقاومات الداخلية والخارجية التي تؤثر على تطوير المناهج الدراسية على المستوى الاستراتيجي، وهي تشمل القوى الرامية للتغيير والقوى المقاومة للتغير أو التي تكبح جماحه، والتي وصفها لوين (١٩٤٦) باسم «مجال القوة». ووفقاً لدراسة من إعداد ماكيم وجونز (٢٠١٩) فإنه يجب على أي فريق يعمل على تطوير المناهج الدراسية أن يعمل مع هذه القوى وتحقيق التوازن بينها لتحقيق حل وسط يمكن أن يقبله أصحاب المصلحة، وقد أطلقنا على هذه العملية اسم «المنهج التفاوضي» وهو يتميز بظهور العديد من المحادثات والحلول الوسط والتكيفات الثقافية.

**الشكل ١-٢ المنهج التفاوضي**

إحدى القضايا الإستراتيجية التي يجب تحديد ملامحها هي ما إذا كان تصميم المقرر وتقديمه وإدارته يجب أن يكون مركزيًا أم لامركزيًا. وغالبًا لا يكون ذلك الأمر بيد الأفراد الذين يطورون المقرر، ولكنه يؤثر على كافة جوانب تطوير المناهج وتقديمها. وعلى أرض الواقع عند الممارسة العملية، فإن معظم البرامج تحتوي على بعض العناصر المركزية بالإضافة إلى بعض العناصر المحلية المرتبطة بتقديم المحتوى.

| المنهج المركزي | المنهج اللامركزي |
|---|---|
| يمكن أن يكون على المستوى الوطني أو مستوى المؤسسة | يعمل على المستوى المحلي (على سبيل المثال على مستوى القسم) |
| يعمل عادة وفقاً للنموذج المعني بالمخرجات | يعمل على دمج النماذج المعنية بالمخرجات والعملية التعليمية |
| يميل إلى كونه أكثر تنظيمًا وترتيبًا | غالبًا ما يضمن ملكية المعلم للمقرر بصورة أفضل |
| أسهل من أجل ضمان الاتساق والنهج القياسي للتدريس والتعلم والتقييم | يمكن أن يسمح بمجموعة متنوعة من أساليب التصميم وتقديم المنهج، ويمكن من إجراء مقارنات بين نقاط القوة والضعف لكل منها وتسهيل عملية الأبحاث التي يشرف عليها المعلم |
| من الممكن أن يسمح بوصول أفضل إلى مجموعة أوسع من الخبرات ولكنها تكون أقل حساسية نحو الاحتياجات المحلية | يميل إلى أن يكون أكثر ملاءمة لاحتياجات الطلاب المحلية |
| يتطلب مركزًا تعليميًا مخصصًا للإشراف على تقديم المنهج ومراقبته وتوحيد المقررات وإجراء التقييمات وإجراء تقييم المقرر | يتولى أمرها الأقسام العلمية وأدواتها الإدارية والأكاديمية |

**الجدول ١-١ مقارنة بين نهج المنهج المركزي واللامركزي**

## ليس مجرد منهج واحد

*«غالبًا ما يفترض الناس أن هناك علاقة مباشرة بين التدريس والتعلم، ويظنون أن كل ما هو مخطط يتم تدريسه وأن ما يتم تدريسه يتم تعلمه.»*

*(نونان، ١٩٨٩ مقتبس من بنج مي، جامعة شنغهاي للدراسات الدولية، شنغهاي، الصين)*

غالبًا ما يُنظر إلى المنهج الدراسي على أنه دليل يحتوي على أهداف وغايات لمجال دراسي معين. ومع ذلك، فإن ذلك ليس سوى طريقة واحدة لرؤية المنهج الدراسي، فبتلك الطريقة ننظر إلى المنهج الرسمي (الواضح) الذي يتم تدوينه ويتميز بالشفافية والوضوح لجميع أصحاب المصلحة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء. عندما نصمم ونطور منهجًا دراسيًا، علينا أن نفكر في الطريقة التي سيتم بها تطبيق المنهج الرسمي على أرض الواقع. هناك العديد من الأنواع المختلفة من المناهج بخلاف المنهج الرسمي، والتي يمكن أن تؤثر جميعها على الطريقة التي يُنظر بها إلى البرنامج، وتؤثر على كيفية عمل المنهج، ويمكنها أن تقوض تقديم المنهج الذي تم تبنيه في حالة عدم الالتزام بها (انظر الجدول ١-٢).

| نوع المنهج | التعريف |
|---|---|
| المنهج الواضح (الرسمي) | يحدد المقررات والموضوعات والدروس وأنشطة التعلم التي يشارك فيها الطلاب والتي تتوقع المدرسة أن يكتسبها الطلاب الناجحون وكذلك المعرفة والمهارات التي يقصد المعلمون تدريسها للطلاب.<br>ويتضمن هذا:<br>• المنهج الموصى به (المقررات التى أوصت بها جهة معينة)<br>• المنهج المكتوب (ما هو مكتوب في مواصفات البرنامج أو نماذج الوحدات)<br>• المنهج الذي تم تدريسه (ما يتم تدريسه بالفعل من قبل المعلمين)<br>• المنهج الذي تم تعلمه (ما يتعلمه الطلاب بالفعل) ويطلق عليه أحيانًا المنهج المتلقى ويشمل التعلم الإلكتروني والتعلم الذاتي والتعلم الذاتي الموجه<br>• المنهج المقيم (ما يقوم المعلمون بتقييمه) |

| نوع المنهج | التعريف |
|---|---|
| المنهج الخفي أو الضمني أو المخفي أو غير الرسمي | يتضمن دائمًا ما هو غير معروف أو مخطط له أو متوقع، وهو الدروس غير المكتوبة وغير المعلنة وغير الرسمية وغير المقصودة في كثير من الأحيان، وهو كذلك القيم والرسائل ووجهات النظر الأكاديمية والاجتماعية والثقافية التي يتعلمها الطلاب من خلال مجموعة من المصادر داخل وخارج المؤسسة على حد سواء.<br>ينشأ هذا المنهج من رحم ثقافة المؤسسة وروتينها وطقوسها التي تحدد سلوكيات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومواقفهم وتوقعاتهم.<br>وفقاً لدراسة كيلي (٢٠٠٩) فإن تعريف المنهج الخفي هو «الأشياء التي يتعلمها الطلاب بسبب الطريقة التي يتم بها تخطيط وتنظيم العمل بالمؤسسة التعليمية ولكن لا يتم تضمينها صراحة في التخطيط ولا تكون حتى في وعي المسؤولين عن ترتيبات العمل بالمؤسسة التعليمية». ولا ينبغي دائمًا اعتبار المنهج الخفي مصطلحًا سلبيًا، فيمكن للمنهج الخفي إذا تحققت معطياته أن يفيد الطلاب والمتعلمين في جميع النظم التعليمية. |
| المنهج المستبعد (أو الملغي) | هو الموضوعات أو وجهات النظر التي يتم استبعادها تحديداً من المنهج، وهو ما يقدم رسائل للمتعلمين وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء حول الأجزاء المميزة أو المُقدَّرة أو المعترف بها وخلاف ذلك. |
| الأنشطة غير الصفية | هي الأنشطة التي يتم تقديمها خارج المنهج الرسمي كعامل مساعد لعملية التعلم، وهذه الأنشطة قد تتضمن البرامج التي ترعاها المؤسسة التعليمية والتي تهدف إلى تعزيز الجانب الأكاديمي لتجربة الدراسة، وكذلك البرامج والأنشطة التي يقودها الطلاب أو التي يقودها المجتمع. |

**الجدول ١-٢ أنواع المناهج**

# الفلسفات والطرق التربوية

*«طفل واحد ومعلم واحد وكتاب واحد وقلم واحد يمكن أن يغيروا العالم.» – مالال يوسفزاي*

كما ذكرنا سابقاً، فإن هناك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية تؤثر على أي منهج بل وتحدده. وتتأثر الفلسفة التربوية وتصميم المناهج وكذلك أولويات البرنامج بوجهات النظر المختلفة حول التعلم التي تدعمها النظريات والنماذج التربوية السائدة في التخصصات المختلفة.

ومع اختلاف التخصصات، قد تشمل الطرق التعليمية تعلم الكبار والتعلم القائم على الطالب والتعلم النشط والتعلم الذاتي والتعلم في مكان العمل والطرق القائمة على الكفاءة. وهذه الطرق نفسها مدعومة بنظريات أو نماذج تعليمية تتضمن النظريات السلوكية والإدراكية والبنائية والتعلم الاجتماعي ونظريات التعلم من المواقف (الظرفية) والإنسانية والتحفيزية ونظريات الهوية والنظريات الوصفية وغيرها (ومنها على سبيل المثال نظرية النشاط أو مجتمعات ممارسة المهنة). أما المنهج المثالي فلن يهيمن عليه وجهة نظر واحدة أو نهج واحد، ولكنه سيختار أنشطة التعلم المناسبة لتسهيل التعلم في السياقات المختلفة على أفضل وجه لمجموعة من المتعلمين ذوي الاحتياجات والتفضيلات المختلفة.

ويصف أورنستاين وهانكينز (٢٠٠٩) ستة طرق رئيسية للمناهج تستخدم نماذج تعليمية مختلفة تعتمد على إلى أي مدي يكون المنهج تقنيًا أو علميًا، وهو ما سيؤثر بدوره على تحديد طريقة التدريس (انظر الجدول ١-٣). وهذه الطرق الستة هي:

- السلوكي
- الإداري
- القائم على الأنظمة
- الأكاديمي
- الإنساني
- إعادة المفاهيم

| النهج | السمات | اعتبارات عملية |
|---|---|---|
| السلوكي | النهج التقليدي يتعامل هذا النهج مع المنهج من جهة الأساليب والنماذج المنطقية والعلمية والتقنية<br>يحدد أهداف التعلم التي تركز على سلوكيات المتعلم القابلة للقياس والتي يمكن ملاحظتها | يقدم طريقة منظمة لتطوير وقياس التعلم (منهج رسمي)<br>مفيد للمهارات العملية لأنه يتضمن الممارسة والتغذية الراجعة<br>مفيد بصورة أقل للتخصصات النظرية وكتابة المقالات والسلوكيات المهنية |
| الإداري | يركز على جميع الأشخاص والمعدات والأنظمة اللازمة لتقديم المنهج | يساعد في تحديد جميع الموارد اللازمة واحتياجات إعداد الجداول والتوقيتات |
| القائم على الأنظمة | ينظر إلى المنهج على أنه نظام معقد يتألف من أجزاء مترابطة: السياسات والإجراءات والحوكمة وضمان الجودة<br>يتضمن الإدارة ودعم المتعلم والمناهج والتدريس والتقييم | يذكرنا بأننا بحاجة إلى تطوير المخططات والرسوم البيانية للعمليات ومدى سهولة الاتصالات وخطط الدروس وغير ذلك (منهج رسمي مكتوب) |
| الأكاديمي | يعكس تأثير المنظرين التربويين (مثل ديوي)<br>يقر بعمليات التعلم الاجتماعي والبناء والمعرفة والتاريخ ونظرية المعرفة والسياسة والفلسفة وعلم النفس الاجتماعي وتشكيل الهوية | يذكرنا بأنه علينا اعتبار أن التعلم والمتعلمين جزء من العمليات الاجتماعية<br>يهتم بتطور المتعلمين بالشكل الأوسع والأعم وليس فقط الاهتمام بالمادة |
| الإنساني | يعتمد على علم النفس الإنساني<br>يؤكد على الدافع والمشاركة النشطة في التعلم (تعلم الكبار) والمناقشة والعناية بالمتعلمين الموجهين ذاتيًا | يشجع التعلم الجماعي في مجموعات صغيرة ومناقشة المفاهيم والتعلم التعاوني (مثل التعلم القائم على حل المشكلات أو التعلم القائم على مجموعات العمل) والأنشطة الاجتماعية (المنهج غير الرسمي) |
| إعادة المفاهيم | يرى ارتباط المنهج والمتعلم بصفته مواطن بالمجتمع المحلي والمجتمع بشكل عام<br>يعترف بأهمية العوامل السياسية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية | يذكرنا بأهمية خلق فرص للمتعلمين للمشاركة في مشاريع مجتمعية وفي مواد متنوعة والتعرف على المجتمع الأوسع |

**الجدول ١-٣ الطرق الرئيسية للمناهج والاعتبارات العملية للمعلمين**

## تقديم خريج مستعد لسوق العمل

منذ أوائل التسعينيات في القرن العشرين، وفي محاولة لضمان أن الخريجين أكثر استعدادًا للتوظيف، حدثت مجموعة من التغييرات ويتضمن ذلك ما يسمى "المهارات القابلة للنقل". هذه المهارات القابلة للنقل (أو المهارات الناعمة) هي المهارات التي يجب أن يكون أي خريج قادرًا على إظهارها، وهذه المهارات توصف بأنها "قابلة للنقل" لأنه يمكن استخدامها في عديد من السياقات المختلفة، وهي تشمل مهارات الاتصال (الكتابي والشفهي) ومهارات العمل الجماعي ومهارات القيادة والتحفيز الشخصي وإدارة الوقت وتحديد الأولويات وكذلك مهارات البحث والتحليل والإلمام بمهارات الحاسب. ومن الضروري ربط هذه المهارات بالمناهج الدراسية حتى يتمكن الجميع من معرفة أين يتم تدريسها وتعلمها وتقييمها. ومن الضروري أيضًا تسليط الضوء على هذه المهارات حتى يعرف الطلاب متى وأين ولماذا وكيف يتعلمون المهارات القابلة للنقل خلال رحلتهم التعليمية "التقليدية". وفي حالة عدم تسليط الضوء على هذه المهارات القابلة للنقل، فسيتم إهدار تأثيرها وفائدتها المحتملة للطلاب. يعرض الجدول ١-٤ بعض من هذه المهارات كما نعرض فيه عينة من نتائج التعلم وأمثلة على الأنشطة التي يمكن للمعلمين إدراجها في برامجهم لتسهيل اكتساب هذه المهارات.

| المهارة القابلة للنقل | عينة من نتائج التعلم | أمثلة من أنشطة المنهج |
|---|---|---|
| مهارات الاتصال (مهارات التواصل الكتابي والشفهي والاستماع) | سيتمكن الطلاب من... التواصل بشكل واضح وفعال ومناسب من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب بعديد من الطرق وفي سياقات أو مواقف مختلفة | • توفير عدد من الفرص للمتعلمين للمشاركة في المناقشات وتقديم عروض تقديمية وإعطاء التغذية الراجعة وتلقيها<br>• تصميم الأنشطة والتقييمات التي تتطلب من المتعلمين الكتابة باستخدام أساليب متنوعة لتناسب متلقيين متنوعين (على سبيل المثال كتابة في مدونة أو كتابة تقرير أو مقال أو كتابة إجابات قصيرة) |

| المهارة القابلة للنقل | عينة من نتائج التعلم | أمثلة من أنشطة المنهج |
|---|---|---|
| مهارات العمل الجماعي | العمل بفعالية في مجموعة أو فريق لتحقيق الأهداف أو المهام المشتركة | • مطالبة المتعلمين بالعمل مع بعضهم البعض في مهام محددة داخل الفصل أو في الواجبات (على سبيل المثال العمل على مشروع تعاوني على "ويكي" أو التعلم القائم على حل المشكلات أو التعلم القائم على الفريق)<br>• عمل تقييم جماعي (على سبيل المثال تقييم لتقرير مشترك أو عرض تقديمي مشترك) |
| القيادة (اتخاذ القرار) | إظهار مهارات القيادة في مجموعة / فريق عمل أو في مهمة | • تناوب الطلاب على القيادة في مجموعات العمل أو المهام المكلفين بها<br>• تصميم الأنشطة التي تتطلب اتخاذ القرار والتأكد من كيفية تحقيق ذلك |
| التحفيز الشخصي وإدارة الوقت وتحديد الأولويات | إدارة وترتيب أولويات العمل والوقت بشكل فعال لتحقيق المهام أو الأهداف | • يتم ذلك في الأنشطة الصفية والواجبات والتقييم بتحديد مواعيد تسليم نهائية (قصيرة أو طويلة المدى، إلخ)<br>• إدخال التمارين التي تهدف إلى تحديد الأولويات في أنشطة التقييم والأنشطة الصفية |
| مهارات البحث والتحليل (حل المشكلات ومحو الأمية الرقمية) | جمع وتحليل وتفسير المعلومات الرقمية وغيرها لحل المشكلات | • المحاكاة عن طريق الحاسب أو دراسات الحالة التي تتطلب من المتعلمين استخدام هذه المهارات في الوقت الفعلي<br>• المشاريع البحثية التي تتطلب من المتعلمين جمع وتحليل وتفسير البيانات الكمية والنوعية باستخدام تكنولوجيا المعلومات |

| المهارة القابلة للنقل | عينة من نتائج التعلم | أمثلة من أنشطة المنهج |
|---|---|---|
| تكنولوجيا المعلومات | استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الأخرى بشكل فعال | • تعليم الطلاب كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل فعال وإجراء تقييمات لذلك بشكل روتيني<br>• تحديد التوقعات بوضوح وتقديم مجموعة من المهام لتطوير مهارات المتعلمين تدريجيًا لاستخدام كنولوجيا المعلومات |
| تطوير الذات والتطوير المهني | إظهار البصيرة بالنفس والاستعداد للتعلم والتقدم | • توفير الفرص للطلاب للقيام بأنشطة تطوير الذات (الاستبيانات والأدوات النفسية)<br>• تضمين الآراء في التقييمات الرسمية والأنشطة داخل الفصل (على سبيل المثال في التلخيص الذي يقدم بنهاية كل صف)<br>• منح مكافآت للطلاب الذين يظهرون تطوير الذات ويحرزون تقدماً من خلال التغذية الراجعة والتقييمات |

**الجدول ١-٤ إدراج المهارات القابلة للنقل في المنهج**

ثمة طريقة أخرى تهدف من خلالها البرامج الدراسية بالجامعة إلى إعداد الخريجين لسوق العمل وهي أن تتضمن البرامج مجموعة من خبرات العمل بما في ذلك العمل الميداني (ومنها على سبيل المثال لتخصص الجغرافيا) والعمل المخبري (للعلوم الطبية الحيوية والطبيعية والهندسة) أو الحاسب الآلي أو غير ذلك من أعمال المحاكاة (ومن ذلك على سبيل المثال تخصصات اللغات والقانون والصيدلة) والعمل على أرض الواقع للتخصصات العملية (مثل الخدمة الاجتماعية والتدريس والمهن الصحية والهندسة). وفي كثير من البلدان يدخل التعرض لأنشطة التعلم القائمة على المجتمع أو المشاركة المجتمعية في البرامج الدراسية لتعزيز تجربة الخريجين وتشجيع المساهمة في تعزيز المجتمعات المحلية، لا سيما مع الجماعات أو المناطق المهمشة. وتوفر معظم البرامج أيضًا فرصًا للطلاب لعمل بعض الاختيارات ومنها مثلا اختيار دراسة عام دراسي بالخارج، أو اختيار مجال العمل الذي قد يرغب الطالب في التخصص فيه، أو اختيار المجالات التي يهتم بها الطالب ويتضمن ذلك اختياره للمشاريع البحثية.

وفي ضوء الرغبة في تعزيز خبرات للطلاب، بدأت المناهج في ضم المكونات الأساسية والعناصر الاختيارية معاً لمنح الطلاب تجربة أوسع وأكثر تميزاً. وتستخدم عديد من البرامج المهنية

طرق مختلفة مثل التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على الحالة والتعلم القائم على الفريق لأن هناك اعتقاد سائد بأنها تساعد في تسهيل التعلم أثناء إعداد الخريجين لسوق العمل والممارسة. ووفقاً لدراسة هرتوبيز وآخرون (٢٠١٥)، فإنه يمكن تنفيذ «الصف الدراسي المقلوب» أو «المناهج المقلوبة» وهو ما يعكس التغيير الواسع الذي يطرأ على التعليم ومرونة التقنيات الحديثة التي تتسم بالحركة، وفيها يتم التركيز على استيعاب المعرفة الأساسية قبل أن يلتقي الطالب بالطلاب الآخرين أو بالمعلم، وهنا نستخدم المقابلات المباشرة وجهاً لوجه لطرح الأسئلة والتحليل النقدي وتطوير الفهم والمناقشة وإبداء الرأي. ويوفر هذا فرصًا لمزيد من تعلم الطلاب الذاتي لتعلم «الحقائق» وفي ذات الوقت يتم استخدام الصف الدراسي لأغراض هادفة بشكل أكبر. تنتشر المناهج القائمة على الكفاءة بشكل متزايد في التخصصات المهنية والاحترافية، وهي في الوقت ذاته تعتمد بصورة أقل على تحديد أهداف سلوكية محددة للغاية، بينما ينصب التركيز (لا سيما في الدراسات العليا) على المناهج الدراسية القائمة على الكفاءة والتي تحدد السمات والمهارات المهنية التي يجب على الخريج التحلي بها. ومن الناحية الفنية، تبدو مصطلحات مثل «الأهداف» و «النتائج» و «الكفاءات» مختلفة، ولكن على أرض الواقع غالبًا ما تشير هذه المصطلحات إلى نفس الشيء ويمكن استخدام أحدها ليحل محل الآخر. ومن جهة أخرى، فإن بعض الأفكار الحديثة (منها مثلاً دراسة كافيرزاغي وآخرون في التعليم الطبي التي صدرت عام ٢٠١٥) تصف ما يجب تعلمه في الممارسة العملية بأنه «أنشطة مهنية موثوقة»، وهذه الأنشطة هي مهام أو مسؤوليات ممارسة مهنية محددة سيتم إسنادها إلى المتعلم بمجرد وصوله إلى تحقيق كفاءة معينة بشكل كاف بما يسمح له بالممارسة غير الخاضعة للإشراف.

## الخلاصة

قدمنا في هذا الفصل التمهيدي وصفًا لطرق متعددة يمكن من خلالها تعريف المنهج الدراسي، مع الوضع في الاعتبار العوامل المؤثرة على تصور ماهية المنهج الدراسي وبنائه وتقديمه، كما سبرنا أغوار بعض التحولات الحديثة في تصميم البرنامج وتقديمه. ولكن على الرغم من اختلاف المصطلحات المستخدمة لوصف أي منهج، فإن النقطة الأهم وفقاً لدراسة غرانت (٢٠١٤، ص. ٤١) هي "ملاءمة الغرض، أما الأغراض الرئيسية لذكر وتوضيح الإنجازات التعليمية التي يستهدف المنهج تحقيقها فهي:

- أن تطلع المتعلمين على ما يجب عليهم تحقيقه
- أن تبلغ المعلمين بالمساعدة المطلوب منهم تقديمها للمتعلمين
- أن تحدد أساس نظام التقييم حتى يعرف الجميع ما الذي سيتم تقييمه
- أن تعكس بدقة طبيعة التخصص (المهنة) التي يتم إدخال المتعلم فيها و(...) الخصائص التي يجب اكتسابها."

وبعد هذا العرض، ننتقل الآن إلى بحث العديد من هذه الجوانب بمزيد من التعمق في الفصول التالية.

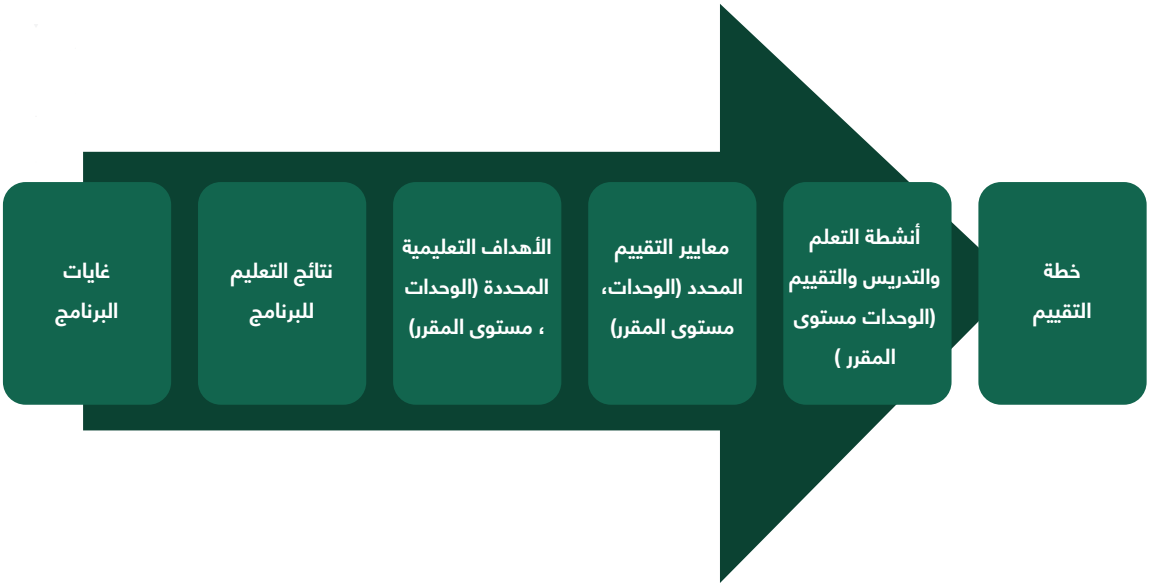
# الفصل الثاني: أسس تطوير المناهج وتخطيطها وتصميمها

محمد بن أحمد حسنين - مروان بن محمود محمود - سامح بن صلاح يوسف

*لا يقتصر التصميم على الشكل والمظهر، فالتصميم هو طريقة العمل – ستيف جوبز*

## مقدمة

تطوير المناهج وتخطيطها وتصميمها هي العمليات التي يقوم من خلالها مخططو ومصممو المناهج الدراسية على مختلف المستويات باتخاذ قرارات حول الغايات والأهداف ونتائج التعلم وطرق التدريس والتقييم في برنامج معين. وغالبًا ما يتم استخدام هذه المصطلحات بشكل تبادلي، ولكنها جميعاً تتشارك في أنها تتضمن تحديد مواقف التعلم التي يمكن من خلالها تحقيق الغايات والأهداف والنتائج والتأكد من أن الأساليب والطرق المعتمدة فعالة. وذكر بين وآخرون (١٩٨٦) أن تخطيط المناهج هو مفهوم عام يشرح الأنشطة التي تتراوح ما بين التعرف على الأهداف العامة إلى اختيار احتمالات مختلفة لمواقف تدريس / تعليم محددة، وهذه الأهداف العامة يتم ترجمتها لاحقاً لتصبح برنامجًا منسقًا متماسكًا يعكس خبرات التعلم والتقييم (الشكل ٢-١).




**الشكل ٢-١ عملية تطوير المنهج**

يعتبر التصميم الكلي للمنهج هو «الشكل» العام للبرنامج مدعومًا بفلسفات التعليم وأفكاره والتقاليد الخاصة بمواد التخصص، فعلى سبيل المثال ربما يكون المنهج «قائمًا على حل المشكلات» أو يكون «مواد أساسية + اختيارية» أو منهج «حلزوني»، وهكذا، أو أن يكون المنهج مزيجاً من عدة طرق لتيسير عملية التعلم والقياس. ومن ثم، يصبح تصميم المنهج والبرنامج التعليمي جزءًا لا يتجزأ من تخطيط المنهج، ويصبح بذلك المرحلة الأولية والأكثر أهمية في عملية تطوير المنهج. ويجب على أي منهج يتم التخطيط له بشكل جيد أن يأخذ بعين الاعتبار:

- أهداف البرنامج (ومن ذلك مثلاً تقديم خريجين من أصحاب الكفاءة وجاهزين للتوظيف على دراية بالمعارف والمهارات المرتبطة بمجال تخصصهم ويستطيعون تطبيقها).
- نتائج وأهداف التعليم والتعلم.
- مفاهيم ومبادئ التعلم والتقييم.
- الاحتياجات العامة والخاصة للمتعلمين.
- تأثير العناصر البيئية والاجتماعية والظروف المختلفة وممارسات التعلم في مؤسسات التعليم العالي.

أما المناهج التي لم تحظ بالتخطيط الجيد فقد تفتقر إلى وجود العناصر الهادفة المطلوبة لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد تفشل في الاستخدام الصحيح للموارد المتاحة في المؤسسة والمجتمع. وثمة مشكلة خاصة تتمثل في أن معظم البرامج يتم تطويرها بشكل مستقل، وبالتالي يمكن أن ينتهي الأمر بأن يكون بالجامعة الواحدة عدة برامج ومقررات متشابهة للغاية وهو يعد إهدارًا للموارد، وهذا الأمر قد يراه الآخرون من خارج المؤسسة التعليمية أمرًا مربكًا للغاية.

## مستويات تخطيط وتصميم المناهج والبرامج

اقترح بين وآخرون (١٩٨٦) سبعة مستويات لتخطيط وتصميم المناهج والبرامج التعليمية وهي المستوى الوطني، ومستوى الولاية، ومستوى المدرسة، ومستوى المبنى، ومستوى المعلم، ومستوى الفريق، ومستوى المدرس / المعلم الفردي ومستوى الصف الدراسي. وتركز جميع المستويات على التخطيط التعاوني بين المتعلمين والمعلمين.

يشمل التخطيط على المستوى الوطني خبراء تعليم من مختلف التخصصات من جميع أرجاء البلاد كما يشمل مناقشة وتطوير خطة المناهج والإطار العام الذي يلبي الاحتياجات المختلفة. وفيما يلي مراحل التخطيط على المستوى الوطني:

١. تحديد الأمور المهمة والأساسية مثل الموضوعات والحقائق، والمفاهيم والمبادئ وغيرها.

٢. اتخاذ قرار بشأن عملية تسلسل المواد والموضوعات التي يمكن من خلالها تقديم الموضوعات إلى الطلاب، ومن ذلك على سبيل المثال الانتقال من نقاط محددة إلى نقاط عامة أو من السهل إلى الصعب.

٣. اقتراح الأنشطة والمهام التي يمكن من خلالها أن يتعلم الطلاب المادة بشكل أفضل، بما في ذلك المكونات العملية.

٤. التوصية بمواد إضافية لمزيد من الدراسات في الموضوع.

٥. اصدار توصيات بشأن استراتيجيات التقييم التي يجب على المتعلمين اجتيازها للتحقق من مدى تقدمهم وتحقيق نتائج التعلم.

شهدت عدة دول تطويراً لمزيد من أطر العمل المحددة وهو ما يعد بمثابة خارطة طريق لتطوير المناهج لصالح البرامج التعليمية في مستويات الدراسة المختلفة للتعليم العام والتعليم العالي. ومن الممكن أن يكون هذا إطارًا وطنيًا للمؤهلات يصف بطريقة عامة نتائج التعلم والكفاءات العامة المطلوبة لكل مجال تعليمي. فعلى سبيل المثال، تحدد الحكومات المفوضة في المملكة المتحدة الكفاءات الوطنية المطلوبة وينتج عنها مناهج وطنية تتوج باختبارات موحدة مثل اختبارات الشهادة العامة للتعليم الثانوي وشهادات المستوى الرفيع.

## نماذج تصميم المناهج

عند تصميم منهج وبرنامج تعليمي، نجد أنه تم تطوير العديد من نماذج المناهج على مدى العقود الماضية وبُذلت جهود كبيرة للغاية من أجل تحسينها وتطويرها. وفي هذا الفصل، سنستعرض فقط اثنين من أقدم النماذج المستخدمة على نطاق واسع للتعليم التقليدي الذي يعتمد على التعليم المباشر وجهاً لوجه. وكما يتضح لنا، تتخذ هذه النماذج مناهج متنوعة تعكس الفلسفات التعليمية التي يعتمد عليها مصمم المنهج لغرض التعلم وعملياته.

**أ ) نموذج تايلر (١٩٤٩): طبقًا لنموذج تايلر، يجب على أخصائيي التعليم المشاركين في تخطيط وتصميم المناهج والبرامج التعليمية محاولة تحديد ما يلي:**

- الغرض (الأغراض) من المدرسة.
- الخبرات التعليمية المرتبطة بالغرض (الأغراض).
- تنظيم هذه الخبرات.
- التقييم حول مدى تحقيق هذه الأغراض.

**ب) نموذج تابا (١٩٦٢): طبقًا لنموذج تابا، يحتاج أخصائيو التعليم إلى تطوير مواد التدريس والتعلم لطلابهم من خلال تبني نهج استقرائي، بدءًا من التفاصيل ووصولاً إلى تطوير تصميم شامل وإطار عام بدلاً من الاعتماد على النهج الاستنتاجي التقليدي. ويقترح نموذج تابا لتصميم المناهج الخطوات السبع التالية ومن خلالها يحتاج أخصائيو التعليم إلى تقديم مدخلات مهمة:**

١. تقييم الاحتياجات.
٢. صياغة الأهداف.
٣. اختيار المحتوى.
٤. تنظيم المحتوى.
٥. اختيار خبرات التدريس والتعلم.
٦. تنظيم خبرات التعلم.
٧. التقييم والتقويم.

أما التسلسل الدقيق الذي يتم من خلاله تصميم المناهج الدراسية فيعتمد على ما إذا كانت البرامج مصممة لتلبية الاحتياجات الخارجية (مثل برامج المهن الصحية أو المعلمين) أو ما إذا كانت البرامج لديها أهداف أو أغراض عميقة وجوهرية (مثل التاريخ أو الفلسفة أو اللغات) أو ما إذا كانت تستهدف تخريج طلاب المقررات المهنية (مثل القانون أو المحاسبة أو الهندسة). ويتعين

على مصممي مناهج بعض البرامج مثل برامج الطب والقانون العمل على أن يتمكن الخريج من اجتياز اختبار وطني أو مهني ولذلك فإن مصممي المناهج الدراسية بحاجة إلى مراعاة «المنتج» الذي يعملون على تطويره. وهذا من شأنه أن يحدد الغاية ونتائج التعلم العامة للبرنامج، مع منح مصممي المقررات حرية تقرير كيفية تحقيق نتائج التعلم، بمعنى منحهم حرية تحديد عمليات التعلم والتعليم والتقييم. وهذا هو الجزء «الممتع» والأكثر إرضاءً في تصميم المقرر.

## أسئلة شائعة في تخطيط المناهج وتصميمها

على الرغم من وجهات النظر المختلفة الموجودة منذ سنوات عديدة بين خبراء التربية والمنظرين، إلا أن معظمهم يتفقون على أن عملية تخطيط وتصميم المناهج يجب أن تتناول الأسئلة الرئيسية التالية وكان أول من طرحها هو تايلر عام ١٩٤٩:

١. ما هي الأهداف التعليمية التي يجب أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟
٢. كيف يمكن اختيار خبرات التعلم التي من المحتمل أن تكون مفيدة في تحقيق هذه الأهداف؟
٣. كيف يمكن تنظيم خبرات التعلم من أجل التدريس الفعال؟
٤. كيف يمكن تقويم وتقييم فعالية خبرات التعلم؟

لذلك يجب على مصممي البرامج التعليمية اتخاذ قرارات بشأن كيفية الإجابة على كل سؤال من هذه الأسئلة والتي تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل سواء على مستوى السياق أو على المستوى المحلي. وكما ذكرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب، يمكن لذلك أن يكون له تأثير كبير على خطة المنهج الدراسي. ولذلك، فإنه من أجل تطوير منهج متوازن وشامل ويتميز بالمرونة ويتمحور حول الطالب، ومن أجل مساعدة مخططي المناهج في تصميم مناهجهم، تم توسيع الأسئلة الأربعة الأولية التي طرحها تايلر لتصبح ستة أسئلة، وهي كما يلي:

١. ماذا يجب أن تكون أهداف المنهج؟
٢. ما هي مستويات تصميم المناهج؟
٣. من يجب أن يكون مسؤولاً عن تصميم وتطوير المناهج؟
٤. ما الذي يجب أن يحتوي عليه المنهج؟
٥. ما هي المواد التي يجب تطويرها من أجل التنفيذ الفعال للمنهج؟
٦. ما هي طرق تقويم الطلاب وتقييم المناهج؟

نناقش في القسم التالي بعض القضايا والأمور الهامة في تخطيط المناهج وتصميمها وخصوصاً الأمور التي تشكل عملية تصميم المنهج. وبالإضافة إلى ذلك، سنحاول الإجابة على الأسئلة المذكورة أعلاه، والتي نتناولها أيضًا بمزيد من التفاصيل في الفصول التالية من هذا الكتاب.

## نهج المنهج

كما هو موضح أعلاه، غالبًا ما يكون نهج تصميم المناهج وتطويرها محددًا مسبقًا أو موصى به من جانب هيئات حكومية أو قد تكون مصممة لأغراض محددة، وخصوصاً فيما يتعلق بالبرامج المهنية، بل ومن الشائع كذلك مشاركة هذه الهيئات في عمل مراجعات كبرى للمناهج أو إعادة تصميمها عوضًا عن تصميم برنامج جديد من نقطة الصفر. ومع ذلك، تنطبق نفس المبادئ، مهما كان مستوى التطبيق في عملية تصميم المنهج. ويجب أن يعكس اختيار نهج معين لتطوير المناهج والبرامج ما يلي:

١. اختيار الأهداف (غايات البرنامج، نتائجه، أهدافه).
٢. استخدام ومدى توافر المحتوى أو الموضوع على مختلف المستويات.
٣. نوع خبرات التعليم والتعلم التي سيتم تقديمها بناءً على الموارد المتاحة.
٤. دور المعلمين والمتعلمين وأخصائيي التربية والتعليم والهيئة المنظمة لعملية التعليم والتعلم.
٥. اختيار الأساليب والتقنيات المناسبة لخبرات التدريس والتعلم والتقييم.

## عملية تصميم المنهج

أثناء إجراء عملية تصميم المناهج والبرامج التعليمية، قد يكون لدى المرء العديد من الأسئلة التي تجول في رأسه، مثل ما هو أساس اختيار أنواع وأشكال مختلفة من المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والكليات؟ ومن هو المسؤول عن اختيار وتنظيم وإضفاء الشرعية على مجالات المعرفة المختلفة في هذه المؤسسات التعليمية والكليات؟ وما هو الشكل الذي يتخذه ذلك؟

التخطيط للمناهج الدراسية والبرامج التعليمية مهمة متخصصة تتطلب تفكيرًا منهجيًا ومنظمًا حول الأهداف المراد تحقيقها، وخبرات التعليم والتعلم التي يتم تقديمها، وتقويم ما تم تحصيله وتقييمه، والتغييرات الناتجة عن أنشطة ومهام المنهج والتكليفات والمهام المتعلقة به. فنحن بحاجة إلى الامتثال للترتيب الذي يتم بموجبه اتخاذ القرارات والاختيارات بشأن تخطيط وتصميم المناهج والبرامج التعليمية، والتأكد من دراسة جميع الاعتبارات ذات الصلة قبل اتخاذ أي قرار أو اختيار. وللوصول إلى منهج وبرنامج تعليمي مدروس ومخطط جيداً وديناميكي، فإننا بحاجة إلى الالتزام بما يلي:

## أ ) تقييم الاحتياجات التعليمية على المستويات المختلفة

من المغري الانغماس في تصميم مقرر أو برنامج من خلال التفكير في المحتوى أولاً، ثم التفكير في أساليب التعليم والتعلم، ولكن قبل اختيار أنواع المعرفة والخبرات التعليمية يجب إجراء تقييم للاحتياجات، فهو يساعد مخططي المناهج والبرامج التعليمية بالطرق التالية:

- تقييم احتياجات المتعلمين: يهدف هذا التقييم إلى معالجة الفجوة بين حالة المتعلم الحالية وحالته المستهدفة – على سبيل المثال، بعد تغير المناهج الدراسية والاختبارات في مادة ما (العلوم على سبيل المثال)، ومن ثم فإن المنهج الجامعي يحتاج إلى التكيف ليعكس ذلك.
- تقييم احتياجات المجتمع: يساعد ذلك في تحديد وفهم ما يطلبه المجتمع الأكبر من برنامج تعليمي.
- تقييم المادة المطلوبة: يساعد ذلك في تأطير وتحديد هيكل المواد في البرنامج التعليمي، ويجب أن يقوم تحليل الاحتياجات بتقييم الموضوعات التي سيتم تضمينها (أو استبعادها) وتسلسل عرضها سواء أكانت موضوعات أساسية (إجبارية) أو اختيارية، ومن ثم تحديد وزنها في البرنامج ككل.

نقطة البداية لأي جلسة تخطيط يجب أن تشمل اجتماعات وعصف ذهني وإجراء أبحاث، ولدى العديد من الكليات والمؤسسات التعليمية نماذجها الخاصة التي يتعين إكمالها لتسهيل تصميم المناهج والموافقة عليها، والتعرف على مثل هذه الأمور في مرحلة مبكرة مسألة مفيدة للغاية.

## ب) صياغة المخرجات التعليمية

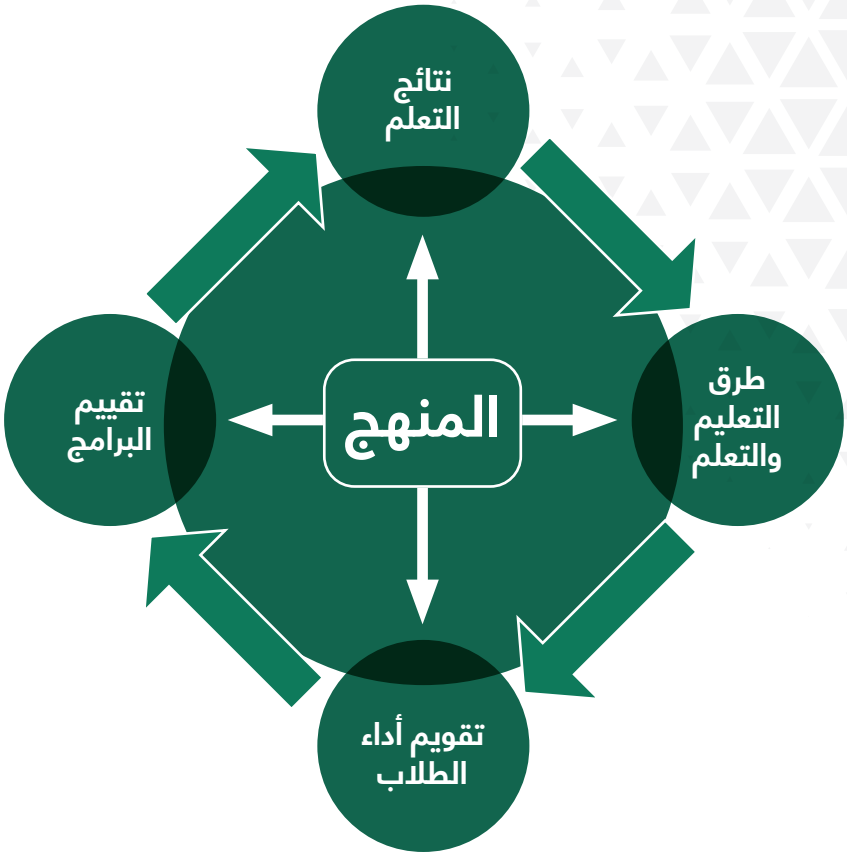
كما ذكرنا من قبل، فإن مبادئ التصميم والتخطيط لا تتغير، سواء أكانت على مستوى البرنامج أم لحدث تعليمي فردي، من حيث إنه يجب تحديد العناصر الرئيسية والاتفاق عليها وتدوينها. كما يجب أن يتحلى كل من يشارك في التدريس أو الإدارة بالوضوح بشكل كبير للغاية بشأن اللغة المستخدمة عند شرح المبادئ والعناصر المختلفة للبرنامج لتجنب أي التباس. ويعتبر هذا الأمر في غاية الأهمية عند العمل عبر وبين الهيئات والبلدان وتخصصات الموضوع والثقافات، حيث إن المصطلحات تختلف من مكان إلى آخر. على سبيل المثال، تحدث العديد من طلائع المؤلفين الذين عملوا في مجال التدريب المهني عن الأهداف وأهداف التدريس، في حين أننا الآن نسمي ما عبروا عنه باسم الغايات ونتائج التعلم وأهداف التعلم. ويوضح الجدول ٢-١ المصطلحات الشائعة المستخدمة في تصميم المقررات وتنفيذها، كما أن الجدول به بعض الأمثلة التي توضح كيفية استخدامها.

| المكونات | التعريف والأمثلة |
|---|---|
| الغايات | تحدد ما يحاول البرنامج أو المعلم تحقيقه بشكل عام، وتبلغ المشاركين عن طبيعة البرنامج أو الجلسة.<br><br>"الغاية من هذا المقرر هو تزويد المتعلمين بالمعرفة الأساسية المتعلقة بفيزياء الكم." |
| نتائج التعلم | تحدد نتائج التعلم ما يجب أن يعرفه المتعلمون بشكل عام، وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به، وكيفية التصرف نتيجة لمشاركتهم في برنامج التعلم.<br><br>"عند الانتهاء من هذا المقرر، سيكون المتعلم قادرًا على إظهار فهمه لست نظريات كبرى في علم النفس." |
| أهداف التعلم (أو التدريس) | تحدد أهداف التعلم السلوكيات التي يمكن ملاحظتها والقابلة للقياس التي يجب على المتعلمين إظهارها نتيجة للمشاركة في برنامج التعلم.<br><br>"عند الانتهاء من هذا المقرر، سيكون المتعلم قادرًا على سرد الأسباب الرئيسية الخمسة لمرض السكري من النوع ٢." |
| لاحظ أن نتائج وأهداف التعلم المكتوبة جيدًا تُترجم بسهولة إلى معايير للتقييم | |
| الكفاءات | تحدد الكفاءات ما يجب أن يكون المتعلم قادرًا على القيام به كنتيجة لبرنامج تعليمي، من حيث المهارات والمعرفة والسلوكيات التي تشتمل على الأداء المهني (وتستخدم بشكل أساسي في البرامج المهنية أو المهارات العملية).<br><br>"إجراء مقابلات منظمة بشكل روتيني لضمان تحديد ومعالجة مخاوف المريض وتوقعاته وفهمه." |

| المكونات | التعريف والأمثلة |
|---|---|
| خصائص الخريجين | الصفات والمهارات والتفاهمات التي يتفق المجتمع الجامعي على ضرورة أن يطورها الطلاب خلال فترة وجودهم في المؤسسة التعليمية. وتشمل هذه الخصائص، ولكنها لا تقتصر على، الخبرة في التخصص أو المعرفة التقنية التي تشكل بصورة تقليدية جوهر معظم المقررات الدراسية الجامعية. كما أنها صفات تُعد الخريجين أيضًا ليعملوا من أجل صالح المجتمع في «مستقبل غير واضح" وتهيئهم لاقتحام سوق العمل. |
| طرق التعلم والتعليم | الطرق التي يقوم من خلالها المعلمون بإحداث التعلم حتى تتحقق النتائج المرجوة. وتشمل هذه الطرق التعليم المباشر وجهًا لوجه (مثل إلقاء المحاضرات وفرق العمل الصغيرة) والتعلم عبر الإنترنت والتعلم في مكان العمل والتعلم الذاتي. |
| التقويم | الطريقة التي يقاس بها أداء الطالب من ناحية المعرفة / الفهم، والسلوكيات والمهارات العملية والقابلة للتحويل. |
| التقييم | يستخدم التقييم لقياس مدى نجاح البرنامج، أو الوحدة أو المقرر أو الجلسة في تحقيق غاياتها وأهدافها. ومن الملاحظ أنه في بعض البلدان يعني التقييم تقويم أداء الطلاب، أي القيام بما اسميناه هنا "التقويم". |

**الجدول ٢-١ العناصر الرئيسية للمنهج**

قدم بيجز (١٩٩٩) فكرة «مواءمة المناهج» من حيث إن جميع جوانب المنهج تحتاج إلى تكوين وحدة متكاملة. وبعبارة أخرى، يجب مواءمة النتائج أو الأهداف أو الكفاءات المطلوبة مع طرق التعلم والتعليم ذات الصلة وتقويمها بالطرق ذات الصلة باستراتيجية التقييم التي تستخدم البيانات التي يتم الحصول عليها من مجموعة من المصادر (الشكل ٢-٢)




**الشكل ٢-٢ مواءمة المنهج**

تتمثل فوائد مواءمة المناهج الدراسية في تعزيز وضوح المنهج الدراسي، وشفافية كل شيء سواء للمتعلمين أو المعلمين. ولأن جميع المكونات مرتبطة بشكل متكامل، يتم تشجيع التعلم العميق. ويستخدم التعليم القائم على النتائج نهجًا متسقًا مع تصميم المناهج وتقديمها كما هو الحال مع «المنهج الحلزوني» وهو المنهج الذي يعمد إلى تكرار الموضوعات بشكل هادف بصورة أكثر عمقاً لتعزيز التعلم.

# تخطيط المناهج

تتمثل فوائد مواءمة المناهج الدراسية في تعزيز وضوح المنهج الدراسي، وشفافية كل شيء سواء للمتعلمين أو المعلمين. ولأن جميع المكونات مرتبطة بشكل متكامل، يتم تشجيع التعلم العميق. ويستخدم التعليم القائم على النتائج نهجًا متسقًا مع تصميم المناهج وتقديمها كما هو الحال مع «المنهج الحلزوني» وهو المنهج الذي يعمد إلى تكرار الموضوعات بشكل هادف بصورة أكثر عمقاً لتعزيز التعلم.

## تخطيط المناهج

يعتبر «تخطيط المنهج» أحد المهام الرئيسية التي يجب القيام بها بعد تطوير المنهج بصورة كبيرة. وتقدم خريطة المنهج قاعدة أو جدول بيانات يتم فيه وضع تخطيط لجميع نتائج التعلم مقابل أنشطة التعلم والتدريس والتقييم والتي بدورها تلخص الموضوعات الرئيسية للمحتوى. وهذه غنيمة لا تقدر بثمن من شأنها أن تجعلك قادرًا على ضمان التوافق الكامل بين جميع مكونات المنهج الدراسي، كما أنه من شأنها أن تمكّن المقيّمين من إنشاء «مخططات» للتقييم تدخل في أعماق التفاصيل حول كل تقييم في البرنامج وبالتالي تمكن المعلمين من ضمان تقييم جميع نتائج التعلم الأساسية عبر البرنامج بأكمله.

## ج) معايير اختيار المحتوى

يقول أورنشتاين وهانكينز (٢٠٠٤) أن المحتوى هو «مادة» المناهج والبرنامج، وهو «ما» يجب تقديمه للمتعلم وأيضاً «ما» يجب أن يتعلمه الطالب. ويتضمن المحتوى الحقائق والمبادئ والمفاهيم والنظريات والمعرفة العامة، وهناك معايير معينة تعتبر من المتطلبات الأساسية لاختيار محتوى المنهج، ويتضمن ذلك:

١. توافر المادة الدراسية وإمكانية الوصول إليها.
٢. ملاءمة وأهمية المادة الدراسية والموضوعات ذات الصلة.
٣. التوازن المناسب بين العمق والنطاق.
٤. الملاءمة لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم.
٥. العلاقة بين المادة الدراسية والموضوعات.

٦. الربط المنطقي وتسلسل المادة الدراسية والمحتوى والموضوعات.

٧. إمكانية الدمج بين الموضوعات والمادة الدراسية أو التفاعل مع المعارف من مواد وموضوعات أخرى في نفس المنهج أو البرنامج التعليمي.

٨. ضرورة أن تمثل المحتويات والموضوعات إضافة من أجل تنمية المجتمع ونموه.

## د) أسس تنظيم محتوى المنهج

يجب أن يتبع تنظيم المناهج والبرنامج التعليمي خطة منهجية ومنظمة لترتيب النتائج وخبرات التدريس والتعلم والمواضيع بطريقة موحدة ومترابطة. ومن المهم الاتفاق على المبادئ التنظيمية الشاملة والتي تتضمن على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

١. البدء بمحتوى بسيط (لبنات البناء) ثم الانتقال إلى محتوى أكثر تعقيدًا مع زيادة نضج المتعلمين (غالبًا ما يستخدم في العلوم).

٢. البدء بالكل ثم الانتقال إلى الأجزاء، بمعنى الانتقال من العام إلى الأكثر تحديدًا (مثل علم التشريح وعلم الاجتماع).

٣. اعتماد نهج تسلسلي وتحديد متطلبات كل مرحلة من مراحل المنهج.

٤. تطبيق تسلسل يعتمد على المتطلبات المسبقة المحددة للتدريس.

## هـ) اختيار خبرات التدريس والتعلم

إذا كنت تطور حدثًا تعليميًا واحدًا أو برنامجًا دراسيًا كاملاً، فإنه من المهم بمكان قضاء الوقت الكافي للتصميم والتخطيط، فالتخطيط لكافة التفاصيل يعد أمرًا مهمًا لأنه يسمح لك باختبار مدى نجاح الطريقة التي تتبعها واختبار أفكارك أثناء الممارسة العملية. فعلى سبيل المثال إذا كنت ترغب في دمج مجموعة من جلسات التعلم القائمة على مجموعة صغيرة أو على حل المشكلات فستحتاج إلى مساحات مخصصة للتعلم تكون مجهزة بشكل مناسب ومنسقين يكونوا مدربين جيداً على إدارة مثل هذه الأمور، وفي حالة أن هذه المساحات كانت غير متوفرة أو أنها لا تتوفر إلا في أوقات معينة من اليوم / الأسبوع، فربما قد تحتاج إلى إعادة تصميم البرنامج ليلائم هذه القيود أو قد تضطر حتى إلى تغيير نهج التعلم ذاته.

تشير خبرات التدريس والتعلم إلى عملية التدريس والتعلم، والأساليب والاستراتيجيات التي يجب اتباعها بالإضافة إلى الأنشطة والمهام التي تم التخطيط لها لتسهيل عملية التدريس والتعلم ولتقديم المساعدة فيها، ولذلك يجب الإجابة على بعض الأسئلة قبل أن يختار مصممو المنهج خبرات التدريس والتعلم، بما في ذلك ما يلي:

١. هل تعمل خبرات التعليم والتعلم بالطريقة التي يريدها مصممو المنهج وفقًا للأغراض العامة، والأهداف ونتائج المنهج والبرنامج؟

٢. هل سيتمكن المتعلم من تطبيق المعرفة المكتسبة في المواقف العملية وبيئات العمل؟

٣. هل تدريس محتوى المنهج والبرنامج التعليمي في مواعيده المحددة له جدواه وفائدته من حيث الوقت وخبرات أعضاء هيئة التدريس، وكفاءاتهم، ومواردهم، وغيرها؟

٤. هل تمكّن خبرات التعليم والتعلم الطلاب من تطوير مهارات وقدرات عالية في مجالي المعرفة وحل المشكلات؟

٥. هل تعزز خبرات التعليم والتعلم فهم المتعلم لوضعه كمواطن وكعضو في المجتمع؟

٦. هل تعزز خبرات التعليم والتعلم لدى المتعلمين الانفتاح على التجارب الجديدة وتعزز التسامح للتنوع والاختلاف الثقافي؟

٧. هل خبرات التدريس والتعلم تمكن الطلاب من تلبية اهتماماتهم واحتياجاتهم؟

٨. هل خبرات التعليم والتعلم تلبي احتياجات التنمية الشاملة للمتعلمين في المجالات المعرفية، والنفسية، والحركية، والعاطفية؟

## المربع ٢-١ دراسة حالة:
## نظرة أخرى على السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز

تلعب السنة التحضيرية الجامعية، أو كما يطلق عليها البعض السنة التأسيسية، دورًا حاسمًا في إعداد الطلاب لرحلتهم التعليمية وحياتهم الجامعية. تم تصميم برنامج السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز خصيصًا لإعداد الطلاب للدراسة الجامعية، ومدة الدراسة هي عام دراسي واحد، ويغطي البرنامج مسارين دراسيين: مسار العلوم ومسار الدراسات الإنسانية.

أدارت جامعة الملك عبد العزيز مشروعاً شاملاً لمراجعة برنامج السنة التحضيرية لديها، وركزت في هذا المشروع على تدابير تحسين نتائج البرنامج، ولا سيما مساعدة الطلاب للحصول على المتطلبات الأساسية المطلوبة للتسجيل في الكليات المختلفة بالجامعة. وكشفت نتائج هذا المشروع عن الحاجة إلى إيجاد المزيد من المسارات على أن تكون أكثر تخصصاً في برنامج السنة التحضيرية في جامعة الملك عبدالعزيز بالإضافة إلى المسارين الحاليين. وبناءً على المسارات الجديدة المقترحة، فإنه يجب تصميم محتوى المواد لكل مسار وفقًا لاحتياجات البرامج الجامعية المعنية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مراجعة أساليب التقييم واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم لها تأثير عميق على أن تكون نتائج التقييم أكثر واقعية مما يعكس التحصيل الحقيقي للطالب.

أكدت تجربة جامعة الملك عبدالعزيز في مراجعة البرنامج الدراسي للسنة التحضيرية على أهمية المراجعة الدورية للمناهج الدراسية والتي يجب أن تستند إلى بيانات كمية ونوعية سليمة. وبالإضافة إلى ذلك، من الضروري تشكيل هيئات رسمية – وهي لجان في حالتنا هذه – للإشراف على التوصيات ومراقبة تنفيذها. وأخيرًا وليس آخرًا، من المهم التعرف على الاتجاهات الوطنية والدولية في تطوير التعليم والتي تمثل التدابير التي تتخذها المؤسسة التعليمية لتحسين برامجها ومقرراتها، وتؤدي في نهاية المطاف إلى نجاح طلابها.

## و) تقييم المنهج والبرنامج

تقييم المنهج هو عملية تقييم المكونات المختلفة للمنهج والبرنامج التعليمي مثل الأهداف ونتائج التعلم والمحتوى وطرق التدريس والاستراتيجيات بالإضافة إلى تقييم عملية تقويم الطالب من أجل تحديد إن كان المنهج الدراسي أو البرنامج التعليمي يلبي الاحتياجات والأهداف التعليمية للفئة المستهدفة. لا يمكن تقييم المنهج والمكونات التعليمية كل على حدة، لأن كل مكون له أثر وتأثير على المكونات الأخرى. وبالنظر إلى ترابط هذه المكونات، يجب تقييم كل منها مع الآخرين كما يوضح الشكل ٢-٢.

يتم الحكم على فعالية أي منهج أو برنامج تعليمي وتقييمه من خلال قدرته على تحقيق أهدافه ونتائج التعلم. ويمكن تقييم مدى تحقيق الأهداف ونتائج التعلم من خلال مجموعة متنوعة من أساليب وأدوات التقييم والتقويم المناسبة، ولكي تكون أداة التقييم فعالة وذات تأثير كبير على العملية التعليمية بأكملها، يجب أن تحتوي على بعض السمات المحددة وهي:

١. التوافق مع أهداف ونتائج التعلم للمنهج أو البرنامج التعليمي.
٢. القيمة التشخيصية والتحليلية المثلى.
٣. الصلاحية.
٤. الموثوقية.
٥. الشمولية.
٦. الاستمرارية.

يجب أن يتم تقييم المنهج كميًا ونوعيًا ومن الممكن أن يكون التقييم «بنائياً» بهدف تحسين العملية التعليمية، أو أن يكون التقييم «نهائياً» أي يتم بنهاية البرنامج، أو أن يكون مزيجاً من كليهما في كل مرحلة بهدف تقييم فعالية تصميم عملية التدريس وتحقيق مخرجات التعلم.

يخدم تقييم المنهج أو البرنامج الوظيفة الثنائية للتقييم والإرشاد (وهذا ما تشير إليه الأسهم الرفيعة في الشكل ٢-٢). يجب استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات المناسبة لجمع كافة أنواع الأدلة المطلوبة في المراحل المختلفة من تطوير المنهج الدراسية أو البرنامج التعليمي بل وأثناء التنفيذ كذلك. ويجب اختيار الأدوات والتقنيات بما يتماشى مع طبيعة الأهداف ونتائج التعلم وأنواع الأداء المحددة التي تحتاج إلى التقويم، كما يجب جمع الأدلة بطريقة منهجية ومنظمة للحكم على نجاح أو فشل المنهج أو البرنامج التعليمي.

يعتبر تقويم تحقيق مخرجات التعلم مؤشرًا رئيسيًا لتقييم فعالية المنهج أو البرنامج التعليمي. وهناك نوعان من أساليب قياس نتائج التعلم الكلية وهما الطرق المباشرة والطرق غير المباشرة. وفقًا لدراسة لوسي وآخرون (٢٠١٦)، فإن الطرق المباشرة لقياس نتائج التعلم الكلية تشمل الاختبارات الموضوعية وعناصر اختبارات قياس الوظائف والمشاريع والأوراق البحثية والعروض التوضيحية. كما يؤكد بيدرسون ووايت (٢٠١١) على أن مثل هذه الأساليب المباشرة تُستخدم لإثبات إتقان المعرفة والمهارات، وأنها تقدم قياسات مباشرة بدلاً من إبداء الآراء حول قدرات الطلاب. ويمكن أيضًا استخدام بعض الطرق المباشرة لتقييم نتائج التعلم مثل الامتحانات والاختبارات المعيارية ومنها الامتحانات والتقييمات المحلية والاختبارات الوطنية والقياس قبل الاختبارات وبعدها وامتحانات نهاية البرنامج وامتحانات الحصول على ترخيص مهني. بينما يقترح برايس ورانداال (٢٠٠٨) أن الأساليب غير المباشرة تشمل استطلاعات المعرفة ومقابلات الطلاب ومجموعات التركيز وتقييمات المعلمين والمقررات. وسيعرض الفصل الثامن لهذه القضايا بمزيد من التفصيل.

## الخلاصة

تعتبر عملية تصميم المنهج الدراسي مهمة معقدة ومتعددة الأوجه ويجب تنفيذها بعناية. ويمكن فقط من خلال إجراء تقييم شامل للمتعلمين واحتياجاتهم صياغة الأهداف الصحيحة التي تتوافق مع أهداف المؤسسة التعليمية وأي متطلبات خارجية. وبعد ذلك، يمكننا اختيار المواد والخبرات التعليمية وتنظيمها ثم في النهاية يمكن تحديد المستوى الصحيح للتقييم. ويجب أن يظل المنهج الدراسي مرنًا وخاضعًا للتقييم بشكل منتظم باستخدام مجموعة من مصادر البيانات من أجل إنشاء كيان متناسق ومتوازن ومرن يقدم أفضل أداء ممكن. ويناقش الفصل التالي نماذج المناهج المختلفة التي يمكن أخذها في الاعتبار عند تصميم المنهج.

# الفصل الثالث: نماذج المنهج الدراسي

شريف بن عبدالعزيزالسعدني - عبد المنعم بن عبدالسلام الحياني

*المنهج النموذجي هو دليلك... ولكن لديك هامش كبير من الحرية فيه بشأن كيفية التدريس، فهو يمنحك هدفًا، ولكن كيفية الوصول إلى الهدف تعتمد على ما تعتقد أنه سيعمل بشكل أفضل لصالح طلابك » – ميشيل إليوت*

يستخدم مصطلح (نموذج المناهج) بالتبادل أحيانًا مع مصطلح (تصميم المناهج)، وهو يصف طريقة تعامل مطوري المقررات الدراسية مع هيكل المنهج الدراسي وكيفية تنظيمهم لهذه المقررات. ويستند نموذج المناهج إلى عدد من الأفكار المختلفة حول التعليم وكيف يتم التعلم وكذلك على فلسفات التعليم والتقاليد المتبعة في كل تخصص. أظهرت جائحة فيروس كورونا المستجد قيمة الطرق المرنة لتصميم المناهج والتي سنسبر أغوارها في الفصل التاسع من هذا الكتاب. ويناقش هذا الفصل العديد من نماذج المناهج وطرقها ويقدم إرشادات لمعالجة المشكلات المتعلقة بتصميم المناهج.

## نهج هيكلة المنهج وتسلسله

تقدم الجامعات في جميع أنحاء العالم عادةً أربعة أنواع من البرامج التعليمية:

- برامج التحضيري أو التأسيس، وعادة ما تكون مدة هذه البرامج عام أو اثنين وتكون مصممة لإعداد الطلاب الذين لديهم مشكلات تعليمية للحصول على درجة جامعية.
- برامج درجة البكالوريوس وتتراوح مدتها من ثلاث إلى سبع سنوات حيث تختلف باختلاف التخصص واللوائح المتبعة في الدولة.
- برامج الدراسات العليا (الماجستير) والتي تتراوح مدتها من سنة إلى ثلاث سنوات اعتمادًا على ما إذا كانت هذه البرامج بدوام كامل أو جزئي كما تعتمد على اللوائح المتبعة في الدولة.
- برامج الدكتوراه وما بعد الدكتوراه ومدتها من ثلاث إلى سبع سنوات اعتمادًا على ما إذا كانت هذه البرامج بدوام كامل أو جزئي كما تعتمد على اللوائح المتبعة في الدولة.

من أجل توسيع نطاق الوصول إلى التعليم العالي والمشاركة فيه، تقدم العديد من الجامعات خيارات الدوام الجزئي، لا سيما على مستوى الدراسات العليا عندما يمكن أن يكون لطلاب الدراسات العليا وظائف أو مسؤوليات عائلية أو صعوبات مالية تمنعهم من الدراسة كمتفرغين. وتتضمن

العديد من البرامج فرصًا للقيام بالدراسة أثناء العمل أو «الدراسة في الخارج». فعلى سبيل المثال تتضمن معظم البرامج الحديثة للغات فترة طويلة (٦-١٢ شهرًا) يمكن خلالها للطالب العمل أو التعلم في بلد اللغة التي يدرسها، وقد تكون فرص هذه السنة أو هذا الفصل الدراسي بالخارج متاحة أيضًا لبرامج دراسية أخرى. وأخيرًا، توفر العديد من الدرجات العلمية الآن الفرصة لإكمال عام دراسي أثناء العمل، وذلك يقتضي العثور على عمل في صناعة ذات صلة بالدراسة ليكتسب الطالب خبرة عملية في الحياة الواقعية بهدف زيادة فرص الطالب في التوظيف. وفي المملكة المتحدة، غالبًا ما يتم السماح للطالب بالمشاركة في برامج الدراسة لمدة سنة في الخارج أو الدراسة أثناء العمل بعد الانتهاء من السنة الثانية من برنامج مدته ثلاث سنوات، مما يجعل مدة البرنامج أربع سنوات على أرض الواقع.

وثمة تحول آخر يحدث في جميع أرجاء العالم وهو أن العديد من درجات المرحلة الجامعية الأولى تقدم وحدات ومقررات دراسية على مستوى الماجستير أو سنة ماجستير إضافية بحيث يمكن للطالب أن يتخرج وهو حاصل على درجتين علميتين، وبالتالي تزيد فرصته في التوظيف. كما يتم تقديم البرامج بشكل متزايد بصورة التعليم المدمج أو عبر الإنترنت، وسنناقش هذا الموضوع بمزيد من التفاصيل في الفصل التاسع من هذا الكتاب.

بعد تحديد الهيكل العام للدرجة العلمية، والتي عادة ما تكون متوافقة مع اللوائح الوطنية أو الدولية، يجب الاتفاق على عدد المقررات أو الوحدات وتسلسلها. ومجددًا، سيخضع ذلك للوائح الجامعية والوطنية من حيث الساعات أو الوحدات المعتمدة التي يحتاج الطلاب إلى تجميعها بشكل تراكمي في كل مرحلة للحصول على الدرجة الكلية. وتختلف الطريقة التي يتم بها تخصيص الساعات / الوحدات المعتمدة اختلافًا كبيرًا حول العالم، على الرغم من أن الدرجات العلمية تتشابه دوليًا، ومعنى ذلك أن الخريج على مستوى الماجستير (على سبيل المثال) في بلد ما ينبغي أن يكون قد حصل على تدريب مماثل لنظرائه في البلدان الأخرى، وهو أمر مهم للغاية للسماح للخريجين بالتنقل والعيش والعمل في بلدان أخرى، ولدى العديد من البلدان اتفاقيات متبادلة لتسهيل ذلك الأمر. قد يحتاج المصممون أيضًا إلى مواءمة برنامجهم مع المتطلبات أو النتائج أو المعايير المهنية بالإضافة إلى السمات العامة للخريجين (انظر دراسة الحالة أدناه والفصل الثاني).

## المربع ٣-١ دراسة حالة: التحولات الدولية في التعليم الطبي مقتبس من ماكيم وآخرون ٢٠١٧

في التعليم الطبي الأساسي على مستوى المرحلة الجامعية الأولى تغير التصميم أو الهيكل العام للمنهج الدراسي من منهج يعتمد كليًا على التدريب المهني إلى آخر يعتمد جزئيًا على الجامعة وجزئيًا على الدراسة الإكلينيكية، على الرغم من تباين هذه النسب بين المناهج المختلفة. في المنهج «التقليدي» (المصمم للطلاب المتخرجين من المدرسة الثانوية) يقضي الطالب أول سنتين أو ثلاث في الجامعة في دراسة موضوعات غير اكلينيكية أو قبل السريرية (العلوم بشكل أساسي) ثم يتبع ذلك فترة من سنتين إلى أربع سنوات في السياق الإكلينيكي أو السريري. أما في الولايات المتحدة وكندا وبعض البلدان في أوروبا وأستراليا، فدراسة الطب هي دراسة على مستوى الدراسات العليا، فلابد للطالب أن يحصل على درجة علمية تؤهلة للالتحاق بدراسة الطب وتكون مدة هذا المنهج عادة أربع سنوات.

إن إكمال أي من هذه البرامج الطبية بنجاح يؤدي بالخريج إلى التسجيل المهني والتدريب بعد التخرج (الامتياز). كما تتضمن العديد من البرامج «التقليدية» فرصًا للدراسة الإضافية بدوام كامل تؤدي إلى الحصول على درجة جامعية إضافية، مثل درجة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه. وفي الآونة الأخيرة وعلى الأخص في أستراليا وأمريكا الشمالية وأوروبا أصبحت هناك درجات مهنية جديدة قائمة على أساس درجات المرحلة الجامعية الأولى وتؤدي إلى التوظيف أو إلى الحصول على درجة دراسات عليا مهنية أو درجة بحثية مثل الماجستير أو الدكتوراه (ومن ذلك على سبيل المثال نموذج ملبورن الذي تم تقديمه في عام ٢٠٠٨).

في السنوات العشرين الماضية، خضعت المناهج الدراسية لعمليات الإصلاح، وكان الدافع لذلك وجود مخاوف بشأن «الحمل الزائد الواقعي» والانفصال الزماني والمكاني بين النظرية والتطبيق. نماذج التعلم من خلال المواقف (حيث يحدث التعلم في سياق الممارسة) هي الأكثر شيوعًا وهي تشمل التعلم القائم على حل المشكلات والقائم على الحالات والعمل السريري القائم على الممارسة. وقد حدث هذا التحول جنبًا إلى جنب مع التحرك نحو نماذج للمناهج أكثر تكاملاً، مع تعلم العلوم الطبية الحيوية جنبًا إلى جنب مع الطب السريري، وذلك من السنوات الأولى للبرنامج. ويتجلى هذا بوضوح في التحول من النموذج التقليدي قبل السريري ثم السريري الذي وصفه فلكسنر بأنه من المناهج التي تستند على نماذج (SPICES) و (PRISMS).

| فلكسنر (1911) | هاردن (1984) نموذج (SPICES) | بليج وبريدو وبارسيل (٢٠٠١) – نموذج (PRISMS) |
|---|---|---|
| التركيز على المعلم | التركيز على الطالب | قائم على الممارسة ويرتبط بالتطوير المهني |
| يقدم المعرفة | قائم على حل المشكلات | له علاقة بالطلاب والمجتمعات المحلية |
| التركيز على التخصص | مدمج | متعدد المهن والتخصصات |
| موجه للمستشفيات | موجه للمجتمع | يعتمد على مقررات قصيرة يتم تدريسها في وحدات صغيرة |
| برنامج معياري | مواد اختيارية (+ إجبارية) | مواقع متعددة |
| الامتياز (التدريب على المهنة) | منهجي | تكافلي |

## المناهج المدمجة والحلزونية

كما توضح دراسة الحالة أعلاه، يمكن أن تختلف الطريقة التي يتم بها تنظيم المقررات في البرنامج ككل أو تنظيم الموضوعات في المقرر أو الوحدة. في كثير من التخصصات، تصبح المقررات أكثر تكاملاً وغالبًا ما تتمحور حول موضوعات عامة مثل تغير المناخ أو فيزياء الكم أو (في حالة التعليم للمهن الصحية) حول أنظمة الجسم (القلب والأوعية الدموية والجهاز التنفسي وما إلى ذلك). ولتحقيق ذلك قد يقدم المعلمون عدة مقررات بالتوازي أو في نفس الفصل الدراسي لمساعدة المتعلمين على دمج الموضوعات في أذهانهم ورؤية الروابط بينها وفهم كيفية ارتباط الموضوعات ببعضها البعض.

ومن الممكن كذلك أن يتكامل المنهج من خلال ربط النظرية بالممارسة. في دراسة الحالة أعلاه (وكما هو الحال مع كافة برامج المهن الصحية) أدى ذلك الربط إلى تصميم منهج بالشكل الذي يؤدي إلى أن يتعرف الطلاب على المفاهيم والمهارات النظرية والعملية ذات الصلة، وبعدها ينتقل الطالب إلى الممارسة السريرية ليطبق في العالم الحقيقي ما سبق وتعلمه نظريًا. وهذا النهج مصمم بغرض دمج ما تعلمه الطالب في ذهنه من خلال ربط التطبيق العملي بالجانب النظري. وهذا النهج يعتبر نهجًا شائعًا في كثير من البرامج، ولا يقتصر فقط على البرامج المهنية.

وسنناقش لاحقًا في هذا الفصل النماذج التي تركز على المشكلات، وكيف أن التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على دراسة الحالات يناسبان هذا النهج التعليمي الذي يركز على التكامل بين الشقين النظري والعملي.

ومن الطرق الأخرى التي يهدف من خلالها مصممو المناهج إلى تحسين التعلم هي «المنهج الحلزوني»، وهو يأتي على النقيض من المنهج الذي يقدم مقررات أو وحدات منفصلة، ثم يتم تقييم الطلاب ولا يعود المنهج أبدًا إلى هذا الموضوع.

لا يسعنا هنا القول إن نموذج التسلسل غير فعال، ولكن مطوري المنهج بحاجة إلى التأكد من أن كل موضوع يرتبط بالموضوعات الأخرى ويدعمها بشكل واضح. ولكن في المنهج الحلزوني يتم الرجوع إلى الموضوعات بشكل مقصود في المقررات التالية بهدف تعزيز تعلم الطلاب في مسيرتهم التعليمية.

## الأهداف ونماذج عمليات التعلم

ناقشنا في الفصلين الأول والثاني مدى اعتماد تطوير المناهج على التعليم القائم على النتائج، وهو ما يطلق عليه اسم «نموذج الأهداف»، وفيه يتم تعريف التعلم من ناحية ما يجب أن يكون الطلاب قادرين على فعله بعد دراسة البرنامج، مثل مخرجات التعلم أو الأهداف. ويتيح استخدام نموذج الأهداف بناء التقييمات التي يمكن تصميمها وفقًا لأهداف التعلم. وطبقًا لما ذكره بريدو (٢٠٠٠) فإن نموذج الأهداف يعكس طريقة توصيف المعايير والمناهج الوطنية وهو نهج منهجي لتخطيط المقررات.

وكما ذكرنا من قبل، فإن تصميم المناهج وفقًا لهذا النموذج يتبع أربع خطوات هي:

١. التوصل إلى اتفاق بشأن الغايات العامة والأهداف المحددة للمقرر.

٢. بناء المقرر بالشكل المناسب لتحقيق هذه الأهداف.

٣. تحديد المنهج في الممارسة العملية عن طريق اختبار قدرته على تحقيق الأهداف.

٤. إبلاغ المعلمين بالمنهج.

إن الأهداف السطحية والتوصيفات ضيقة الأفق تحد من قدرات المعلم ومن الممكن أن تؤدي إلى فقدان خبرات التعلم الجيدة. وهنا تظهر أهمية تقدير دور المعلم والاعتبارات الاستباقية الخاصة بعملية التعلم. يرى نموذج عملية التعلم أن الانخراط في أنشطة المحتوى والتعلم لها قيمة جوهرية، وأن ذلك ليس مجرد وسيلة لتحقيق أهداف التعلم، فيما يشير النموذج إلى أن

ترجمة الأهداف السلوكية أمر ليس له الأهمية القصوى. ويرى ستينهاوس (١٩٧٥) أن التعليم يتكون من أربع عمليات أساسية:

١. التدريب (اكتساب المهارات).

٢. التدريس (اكتساب المعلومات).

٣. المبادرة (التعارف الاجتماعي والتعرف على المعايير والقيم الاجتماعية).

٤. الاستقراء (التفكير وحل المشكلات).

ويقول ستينهاوس أن الأهداف السلوكية مهمة فقط في العمليتين الأولى والثانية، وأن المبادرة والاستقراء لا يمكن تعريفهما عن طريق الأهداف، وأضاف أن الأهداف السلوكية لا تناسب التعلم القائم على حل المشكلات أو التطوير المهني أو حل المشكلات السريرية. ويشجع نموذج العملية التعليمية الطرق الإبداعية أو التجريبية والتي فيها يتم التعلم من خلال ديناميكية المجموعة والخبرات، ثم تظهر النتائج من خلال عملية التعلم (انظر الأقسام اللاحقة والفصل ٩ لمزيد من التفاصيل حول هذا النهج).

ولذلك فإن تصميم المناهج الفعال يجمع بين كلا النهجين وفقًا لاحتياجات الطلاب، وخبرات المعلمين والهيكل التنظيمي والموارد. وبينما يمكن أن يصمم فريق عمل صغير الإطار العام وهيكل المقررات، يجب أن يوكل إلى المعلمين الذين سيدرسون المقررات مهمة تحديد الغايات الرئيسية وأهداف التعلم ومجالات المحتوى وتوزيع الأوقات والتخطيط والتصميم التفصيلي وذلك للانخراط في المنهج وليصبح لهم دور فيه.

## المربع ٣-٢ دراسة حالة: حل مشكلة عدم انضباط وحدات المنهج في فترة الإغلاق إثر جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)

نتيجة لتطبيق التدابير الاحترازية لتفشي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، أوقفت جامعة الملك عبد العزيز الدراسة من داخل مقرات الجامعة وتحولت تمامًا إلى التعلم عن بعد باستخدام التعليم عن بعد المتزامن والذي تم في الوقت الفعلي مع وجود جدول محاضرات محدد ومواعيد محددة للدخول عبر تطبيق بلاكبورد ألترا. وأدى هذا التحول السريع إلى تحويل معظم نماذج المناهج التي تركز على المتعلم إلى نماذج المناهج التي تركز على الموضوع وذلك لأن التقنيات المعتمدة لم تسمح بالكثير من التفاعل مع الطلاب، بالإضافة إلى حقيقة أن اتصالات الطلاب بالشبكة الإلكترونية واجهت إخفاقات في بعض الأحيان مما أجبر أعضاء هيئة التدريس على تسجيل المحاضرات وإتاحتها للطلاب ليستمعوا إليها عندما يتوافر لديهم اتصال بالإنترنت. وتدريجيًا، بدأ أعضاء هيئة التدريس في تبني النموذج التقليدي القائم على المعلم وأصبح الطلاب مثل «أوعية فارغة» تستمع إلى المعلومات وتستوعبها. وبدأت عيوب نماذج المناهج التي تركز على الموضوع في الظهور، فشعر الطلاب بالملل، مع نقص الفرص المحتملة لهم لينخرطوا مع أقرانهم، بالإضافة إلى ضعف مهارات الاتصال والتفكير النقدي.

كانت عطلة نهاية العام فرصة ذهبية للنظر في تصحيح الأمر والعودة مرة أخرى إلى نموذج المناهج القائم على المتعلم من خلال دمج برنامج العرض التفاعلي الذي يسمح ببناء عروض تقديمية تفاعلية وإضافة أسئلة واستطلاعات رأي ومسابقات لخلق المتعة والانخراط في العرض التقديمي، وفيه يمكن للطلاب استخدام هواتفهم الذكية للاتصال بالعرض التقديمي للإجابة على الأسئلة (يرى الطلاب ردودهم في الوقت الفعلي من أجل تجربة ممتعة وتفاعلية). وبالتالي فإن ذلك سمح بمناقشة المادة العلمية من خلال الإجابة الفورية على الأسئلة وإبداء الآراء والرد على استطلاعات الرأي والإجابة في الاختبارات، مع وجود تغذية راجعة داعمة وخاصة في حالة وجود نسبة كبيرة من الإجابات الخاطئة، أو وجود أسئلة في صفحة الدردشة في تطبيقات التعلم عن بعد المتزامنة. وبالإضافة إلى ذلك، تم الاحتفاظ بنتائج الأسئلة والاستطلاعات والاختبارات لإجراء مزيد من التحليلات وكذلك لمقارنة البيانات بمرور الوقت من أجل قياس مدى تقدم الطالب.

أدت هذه الإجراءات التصحيحية إلى تحسين مهارات الاتصال والتعاون لدى الطلاب، بل وإحراز تقدم في قدرة الطلاب على التفكير والعمل بشكل مستقل وزيادة اهتمام الطلاب بالأنشطة التعليمية المختلفة.

## الطرق القائمة على الموضوع والقائمة على المتعلم والقائمة على حل المشكلات

خلصت دراسة كيلي (٢٠٢٠) إلى أن نماذج المناهج الدراسية الأساسية تتكون عادةً من ثلاثة أنواع وهي النوع القائم على الموضوع، والنوع القائم على المتعلم، والنوع القائم على حل المشكلات. يركز نموذج المنهج القائم على الموضوع على تخصص محدد أو موضوع معين، على عكس النموذجين الآخرين اللذين يركزان على الطالب. في نموذج المنهج القائم على الموضوع، يعد المعلم قائمة بالموضوعات ويجمع أمثلة لكيفية دراستها، ومن أمثلة نموذج المنهج القائم على الموضوع المنهج الأساسي الذي يمكن توحيده على نطاق واسع مثل توحيد المنهج على مستوى الدولة أو المنطقة. وفي المنهج الأساسي الموحد يحصل المعلم على قائمة محددة مسبقًا بالموضوعات والمواد التي يجب تدريسها وطريقة تدريسها للطلاب. ومن الأمثلة الواضحة لنموذج المنهج القائم على الموضوع هو الصف الدراسي الكبير الذي يركز فيه المعلم على موضوع معين. ووفقاً لدراسة بينيت (٢٠٢٠) فإن العيب الرئيسي لنموذج المنهج القائم على الموضوع هو أنه لا يركز على الطالب، فهذا النوع من المناهج مصمم وفقًا لمنظور يركز على المعلم ولا يأخذ في الاعتبار توقعات الطلاب وأنماطهم واحتياجاتهم التعليمية، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى خلق مشكلات تتعلق بتحفيز الطلاب ومشاركتهم في الصف الدراسي.

أما نموذج المنهج القائم على المتعلم فإنه يضع في الاعتبار احتياجات الطلاب واهتماماتهم وأهدافهم، مع الإقرار بأنه نظرًا لأن الطلاب هم أفراد لديهم احتياجات واهتمامات وأهداف مختلفة، فلا ينبغي أن يكون هناك منهج موحد لهم جميعًا. وعلاوة على ذلك، يميل نموذج المنهج القائم على المتعلم إلى السماح للطلاب باختيار طريقة تعليمهم، فهذا النموذج يقدم خططًا مختلفة لطريقة التدريس تسمح للطلاب باختيار واجباتهم وتكليفاتهم وبالتالي يشكلون أنشطتهم وخبراتهم التعليمية. ويهدف هذا النموذج إلى تحفيز الطلاب ليظلوا مشاركين فيما يتعلمونه. ولأن الكمال لله وحده، فإن أحد عيوب هذا النموذج هو أنه يضع ضغطًا هائلاً على المعلم للحصول على مواد تناسب احتياجات كل طالب. وفي هذا السياق يؤكد كوكس (٢٠٢٠) أن ذلك من شأنه أن يمثل تحديًا كبيرًا بسبب القيود المتعلقة بوقت التدريس، مضيفًا أن التوازن بين اهتمامات الطلاب الفردية والنتائج التي تطلبها المؤسسة قد يكون أمرًا صعبًا.

أما نموذج المنهج القائم على حل المشكلات فهو أيضًا شكل من أشكال نموذج المنهج القائم على المتعلم، لأنه يركز على تعليم الطلاب طرقًا لمعالجة المشكلات وصياغة الحلول المناسبة. ويُنظر إلى نموذج المنهج القائم على حل المشكلات على أنه شكل أصيل من أشكال التعلم حيث يُطلب من الطلاب معالجة مشكلات حقيقية، وهذا الأمر يحفز الطلاب على تطوير بعض المهارات التي يمكن نقلها إلى عالمهم الحقيقي. ويرى شفايتزر (٢٠٢٠) أن هذا النموذج يهدف

إلى تعزيز المنهج الدراسي والإبداع والابتكار وزيادة المشاركة والتعاون في الصف الدراسي إلا أن العيب الرئيسي لهذا النموذج هو أنه يتجاهل أحيانًا أساليب التعلم الفردية.

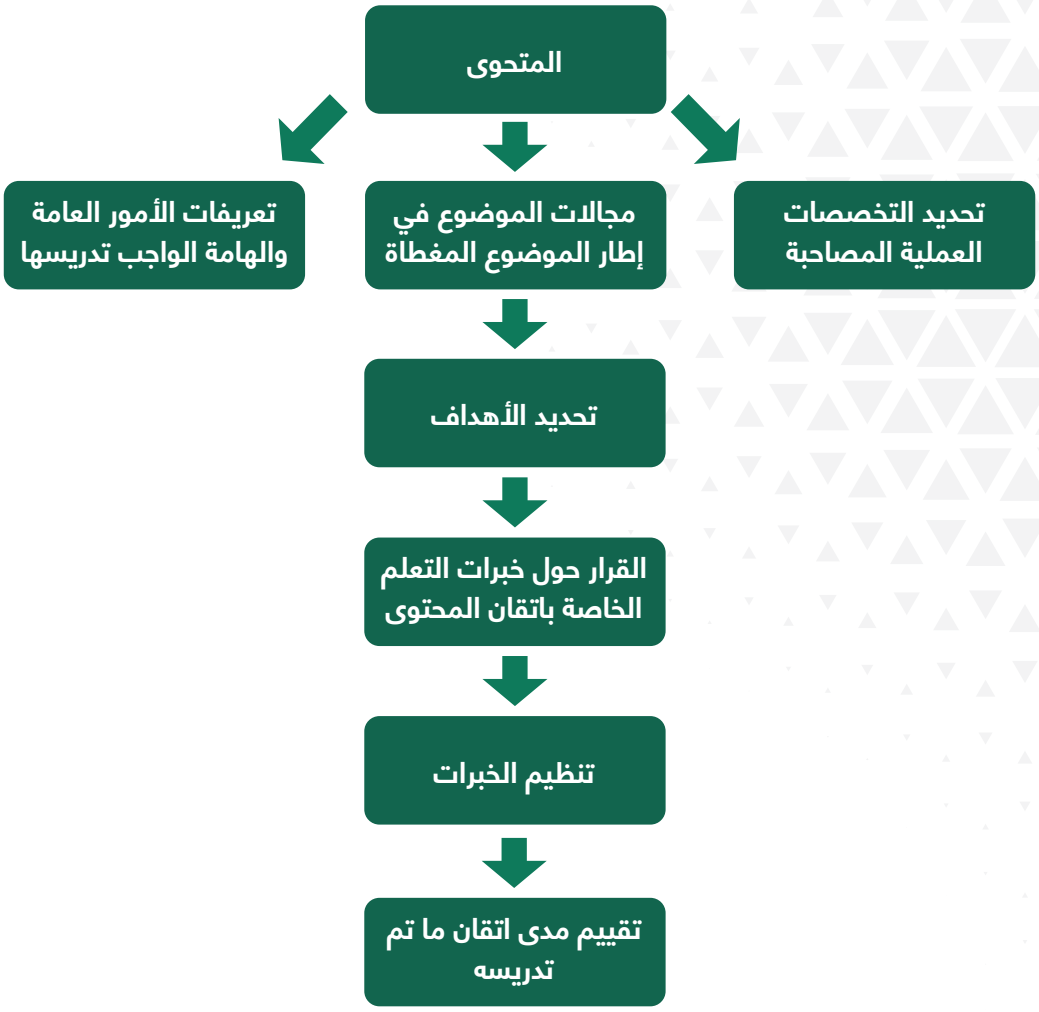
إن مراجعة النماذج الثلاثة لتصميم المناهج من شأنها مساعدة المعلم على اختيار نموذج مناسب أو أكثر (حيث يمكن استخدام أكثر من نموذج) لتلبية احتياجات طلابهم ومقرراتهم التدريسية. تحاول نسبة كبيرة من المعلمين المزج بين النماذج القائمة على الموضوع وتلك القائمة على المتعلم، حتى بالنسبة لنفس الطلاب في نفس الصف الدراسي، وذلك اعتمادًا على غرائزهم وخبراتهم. يجذب النموذج القائم على المتعلم المزيد من المعلمين الراغبين في تطوير فهم أعمق للطلاب، لا سيما في التعليم على مستوى الدراسات العليا، وفي الوقت ذاته، يعتبر النموذج القائم على الموضوع أكثر شيوعًا في البرامج التعليمية على مستوى مرحلة البكالوريوس.

## المنهج القائم على الموضوع

لعشرات السنين، ظل النموذج التقليدي «القائم على الموضوع» يركز على المدخلات، مثل مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وتسلسل المقررات ومحتواها وموارد الجامعة، وغير ذلك. وترى كيلي (٢٠٠٩) أنه في نماذج التعلم القائمة على الموضوع، يقوم المعلم بدور «المدرس» التقليدي ويعمل على إيصال المعرفة للطلاب من خلال المحاضرات والتعليم المباشر، بينما يتلقى الطلاب المعرفة بشكل سلبي دون مشاركة، وبالتالي يكون الطلاب عند الاستماع إلى المعلومات واستيعابها مثل «الأوعية الفارغة».

ومن وجهة نظر تاريخية، يُنظر إلى الطريقة القائمة على الموضوع على أنها أكثر نهج تقليدي، ولكن مع التطورات الأخيرة في مجال التعليم ظهرت مزايا كبيرة لتمكين الطلاب من المشاركة بشكل أكبر في عملية التعلم الخاصة بهم. وفي هذا السياق، يقول شيرو (٢٠١٢) أنه توجد أمثلة كثيرة على طلاب تغيروا على يد معلمهم عندما تحدث عن موضوع أمضوا حياتهم في دراسته.

ويركز النموذج القائم على الموضوع على المحتوى، ويلتزم إلى حد كبير بالكتاب الدراسي المعد خصيصًا لهذه المادة، كما أنه يركز على التخصصات التقليدية، والموضوعات البينية متعددة التخصصات وعمليات التعلم وتعليم الطلاب كيفية معالجة المعرفة والمعلومات بشكل نقدي.




**الشكل ٣-١ تصميم منهج قائم على الموضوع**

مقتبس من (INLS 242: Curriculum Issues - Notes on curriculum notes 2004)

## أمثلة للمناهج القائمة على الموضوع

**تصميم منهج قائم على الموضوع:** يرى المؤيدون لتصميم المناهج القائمة على الموضوع، وهو يعتبر أقدم التصميمات وأكثرها شيوعًا للمهتمين بالتعليم، أنه يتمتع بميزة كبيرة نظرًا لسهولة تقديمه، ومن مزايا تصميم هذا المنهج القائم على الموضوع أو التخصص أن الكتب التكميلية التي تعزز المواد التعليمية متوفرة بشكل واسع كما أن المعلمين يعرفون تنسيقه بشكل كبير. ومن ناحية أخرى، فإن لهذا التصميم أيضًا عيوبه، بما في ذلك التركيز بشكل كبير على المحتوى على حساب تفضيلات الطلاب واهتماماتهم، حيث يميل المعلمون إلى نقل المحتوى إلى المتعلم مما يجعل الطالب مثل «الوعاء الفارغ» الذي يتلقى المحتوى بشكل سلبي.

**تصميم منهج قائم على التخصص:** مثله مثل نموذج المنهج القائم على الموضوع، فإن نموذج تصميم المنهج القائم على التخصص شائع في مستوى المرحلة الجامعية الأولى. وبينما يعمد تصميم المنهج القائم على الموضوع إلى التركيز على المحتوى، فإن هذا التصميم يركز على التخصصات الأكاديمية، وهو ما يعني أنه يتم تعلم معارف محددة من خلال طرق يستخدمها متخصصون عند دراسة مجالات معينة. ولذلك يبدأ تصميم المنهج القائم على التخصص من المنهج القائم على الموضوع ثم ينتقل بعدها إلى التخصص عندما يبدأ الطلاب مساراتهم المهنية أو تخصصاتهم مثل العلوم وعلم الاجتماع، واللغات والتاريخ وغيرها. وبالتالي، يتم تسمية العديد من البرامج التي تمنح الدرجات العلمية وفقًا للتخصص مثل برنامج علم النفس أو اللغة الإنجليزية وغيرها.

**تصميم منهج قائم على الارتباط:** يعتمد هذا التصميم على مجموعة من الارتباطات الأساسية التي تربط مواد منفصلة ببعضها البعض وذلك بربطها من خلال موضوعات مختلفة، وفي الوقت ذاته تحافظ كل مادة على طابعها الخاص وهويتها الفريدة. ولتوضيح ذلك، إذا كانت المادة الأساسية هي العلوم، فيمكن أن ترتبط مثلاً بمادة الرياضيات لأن الرياضيات عنصر مهم في الكيمياء أو علم الأحياء على سبيل المثال. وبالمثل، عندما تكون المادة الأساسية هي الأدب، فمن الممكن ارتباطها بمواد الفن والتاريخ. يتطلب تصميم المنهج القائم على الارتباط أن يخطط المعلمون البرنامج والأجزاء المكونة له بشكل تعاوني لضمان تحقيق مثل هذا الارتباط.

**تصميم منهج واسع المجال / متعدد التخصصات:** أحد الأشكال الأخرى لتصميم المنهج القائم على الموضوع هو تصميم منهج واسع المجال / متعدد التخصصات، وهو يهدف في المقام الأول إلى عدم تقسيم سلسلة الموضوعات أو المحتوى، وعوضًا عن ذلك فإنه يعمل على دمج محتوى الموضوعات المختلفة معًا. ويركز تصميم المنهج واسع المجال / متعدد التخصصات

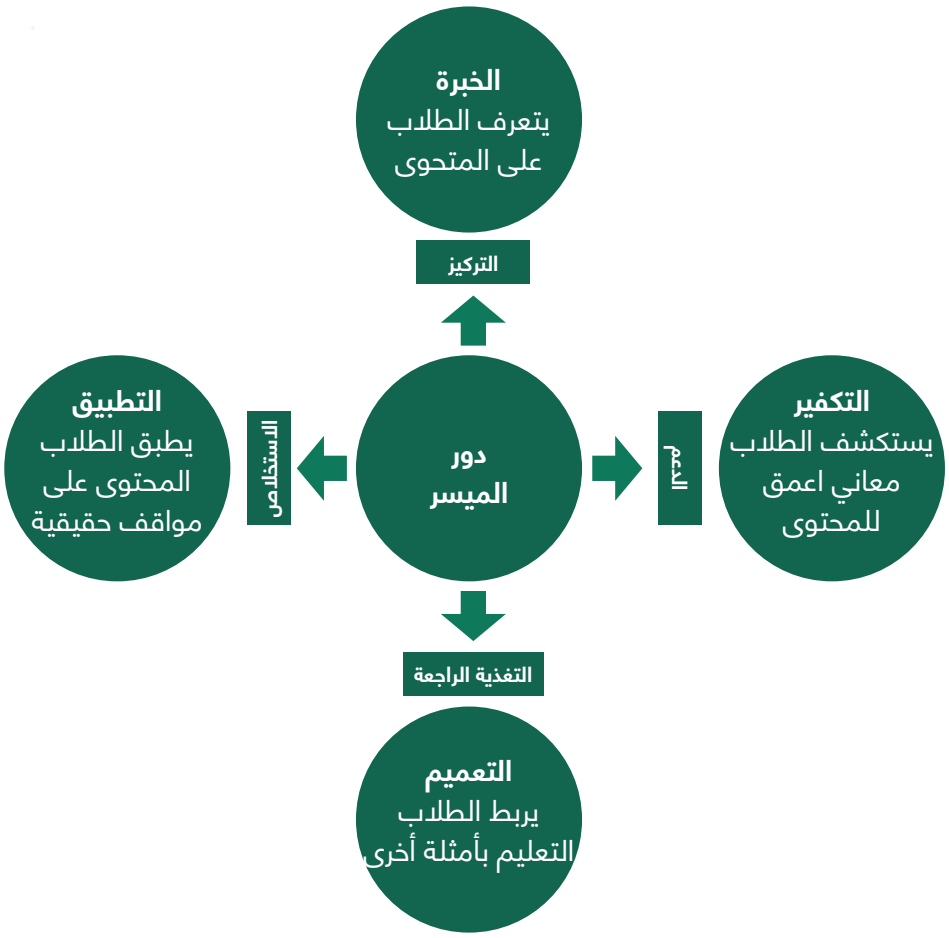
– والمعروف أيضًا باسم تصميم المنهج «الشامل» – على الموضوعات والتكامل بين المواد، وبالتالي يمكن دمج مواد مثل الاقتصاد أو العلوم السياسية في موضوع واحد. ونموذج التعلم هذا متعدد التخصصات يربط المعرفة بطريقة معقدة، فعادةً ما يتمتع الطلاب الذين يتعلمون من خلال المنهج القائم على الموضوع بمجموعة متنوعة غير محدودة من الموضوعات الحقيقية، مما يجعل تجربة التعلم الخاصة بهم أكثر تحديًا وإثارة للاهتمام، وكما يقول ديرمودي (٢٠٠٤) فإن الطلاب يظهرون علامات على تطوير مهارات تفكيرهم النقدي بسبب استكشاف الأفكار وتقييم وجهات النظر المختلفة من عدة زوايا وبالتالي فإنهم يطبقون المعرفة لخلق أفكار جديدة.

ويعتقد شويتزر (٢٠٢٠) أن من المميزات الأخرى للصف الدراسي الذي يركز على المادة أن الطلاب يبقون هادئين في الوقت الذي يتحكم فيه المعلم في الصف الدراسي وفي جميع الأنشطة. ويقلل هذا التحكم من مخاوف الطلاب بأنهم ربما لم يتمكنوا من تحصيل بعض المواد أو المعلومات الأساسية. كما يستفيد الطلاب أيضًا من «النهج المركّز» وباستخدامه يكون المعلم أكثر راحة عندما ينال اهتمام جميع الطلاب. ولكن من عيوب الصف الدراسي الذي يركز على المادة هو أن الطلاب قد يشعرون بالملل وربما يفقدون بعض المعلومات. وعلاوة على ذلك، إذا عمل الطلاب بشكل فردي وبمنأى عن بعضهم البعض فإنهم يفقدون فرصًا لتبادل الخبرات والتعلم مع زملائهم، كما يفتقدون مهارة التعاون مع الآخرين وهذا يؤدي إلى نقص الفرص لتطوير مهارات الاتصال والتفكير النقدي لدى الطلاب.

## المنهج القائم على المتعلم

في النموذج القائم على المتعلم، يقوم المعلم بدور الميسر الذي يساعد الطلاب في تعلمهم، على الرغم من أستمرار المعلم في الاحتفاظ بسلطته. وترى ليزلي (٢٠١٨) أنه في النموذج القائم على المتعلم، يشارك الطلاب في التعلم النشط ويقومون بأدوار تعاونية حيث يوازن هذا النموذج بين دور المعلم ودور الطالب في عملية التعلم.

كما يرى كولين وآخرون (٢٠١٢) أن عادةً ما يحب الطلاب هذا النهج لأنه يعزز الروابط بين الطلاب وبعضهم البعض. ومن الممكن أن يتبنى هذا النموذج نهجًا يقوم على الاستقصاء، وهو ما يعزز الاستقلالية والتعلم النشط أثناء تلقي الإرشاد والتوجيه من المعلمين. والأسلوب التعاوني هو نهج آخر يولي مزيدًا من الاهتمام للعمل الجماعي ويسير على خطى الأسلوب القائم على الاستقصاء حيث يعزز الأسلوب التعاوني أيضًا الاستقلالية والتعلم النشط، مع إيلاء مزيد من الاهتمام للعمل بين الأقران. وتؤكد فلسفة هذا الأسلوب أنه من أجل التعلم حقًا فإنه يجب على الطالب أن يشارك بشكل نشط في عملية التعلم.




**الشكل ٣-٢ المنهج القائم على المتعلم**

يتطلب إنشاء صفوف دراسية قائمة على المتعلم منح الطلاب واجبات تمهيدية مستقلة ومساعدتهم على تحديد أهدافهم في تلك الواجبات. ويحتاج المعلم إلى أن يصبح أكثر استجابة لمجالات اهتمام طلابه وأن يتحول من تولي دور القائد ليقوم بدور الميسر، مع إعطاء الطلاب أدوارًا أكبر بالتدريج مثل اختيار الأنشطة التي يرغبون فيها. وقد يحتاج المعلم إلى إعداد تخطيط مادي أو افتراضي للصف ولعمليات التعلم، من أجل تيسير التعاون بين الطلاب، ثم يطلب منهم البدء في تقدير إنجازاتهم التعليمية، بدلاً من الاعتماد فقط على نتائج الاختبارات القياسية.

## أمثلة للمنهج القائم على المتعلم:

**تصميم منهج قائم على الطفل:** في هذا النموذج من التعليم على مستوى المدارس، يتفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به بدلاً من أن يكون متلقيًا سلبيًا، وبالتالي يتعلم من خلال الفعل. ووفقًا لما يراه بلاتز وأريلانو (٢٠١١)، يشارك المتعلمون بشكل نشط في الابتكار والبناء. في هذا النموذج، يتعاون المعلمون والمتعلمون لتخطيط الدروس واختيار المحتوى والأنشطة داخل البيئة المحيطة.

**تصميم المنهج القائم على التجربة:** يرى هذا النموذج أن المنهج الدراسي يجب أن يستند إلى خبرة المتعلمين، وليس احتياجاتهم واهتماماتهم والتي لا يمكن التخطيط لها مسبقًا. ويرى رايت ومكارثي (٢٠١٠) أن البيئة التعليمية يجب أن تكون مفتوحة حتى يتمكن المتعلمون من الاختيار من بين الأنشطة المتعددة التي يقدمها المعلم، ومعنى ذلك أنه يمكن للمتعلمين استخدام الفرص التي يوفرها المعلم لتشكيل خبراتهم التعليمية.

**تصميم المنهج الإنساني:** يُنسب هذا النموذج عمومًا إلى أبراهام ماسلو وكارل روجرز. ويقول ماسلو في نظريته عن تحقيق الذات أن الشخص الذي يحقق ذاته هو شخص يقبل الذات والآخرين والطبيعة، ويصف هذا الشخص بأنه عفوي وطبيعي ومنفتح على تجارب مختلفة ويمتلك العاطفة والتعاطف. كما يرى مايرز (٢٠١٧) أنه يمكن للمرء أن يحقق هذه الحالة من تحقيق الذات في وقت لاحق من الحياة، ولكن يجب على المرء أن يبدأ تلك الرحلة أثناء وجوده في المدرسة. وعلاوة على ذلك، يرى روجرز أن التعلم الموجه ذاتيًا يمكن تعزيزه من خلال تعزيز فهم الذات، فتطوير الذات وتحقيقها في نموذج المنهج الإنساني هو هدف التعلم الرئيسي. كما يضيف مايرز (٢٠١٧) أن هذا النموذج يربط المجالات المعرفية والعاطفية والنفسية الحركية ويعتبرها جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدراسي، بالإضافة إلى تطوير مفهوم الذات الإيجابي ومهارات التعامل مع الآخرين.

| المجال | القائم على المادة | القائم على المتعلم |
|---|---|---|
| التركيز | المادة من التخصصات الأكاديمية، ترتيب المجال والتسلسل، تعلم الإجابات الصحيحة | التركيز على النمو الشخصي للفرد وتطوره، واهتمامات المتعلم ومشاعره، وتطوير فهم أعمق |
| التعلم | إتقان المادة، المعرفة المنقولة عن المعلم، الطالب كمتعلم مبتدئ | التعليم العرضي، المعرفة التي يبنيها الطلاب |
| دور المعلم | المعلم بصفته القائد / السلطة، منهج موجه من قبل المعلم | المعلم بصفته ميسر / شريك في التعلم |
| مشاركة الطالب | سلبي | نشط |
| الثقافة الأكاديمية | تركيز أكاديمي واضح، نظام تقليدي، المدرسة بصفتها مكان عمل، فردي وتنافسي | تشجيع الإبداع والتحفيز والأجواء المرحة وحرية الحركة والثقة والجو التعاوني والداعم |
| التقييم | الاختبارات الرسمية، والتقييم القائم على المعايير | يبدأ من جانب المتعلم، يتجه نحو النمو، التركيز على التقييم التكويني، شخصي، تجريبي، غير تنا فسي |

**الجدول ٣-١ الفارق بين نموذج المنهج القائم على المادة والقائم على المتعلم**

تقول دراسة أعدها بونرز وآخرون (٢٠١٧) أن مزايا النهج القائم على المتعلم تتضمن أن المحتوى يكون أكثر إثارة للاهتمام، وأنه يعمل على تحسين مهارات التواصل والتعاون لدى الطلاب، وتعزيز القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل، وزيادة الاهتمام بالتعليم، وتقوية العلاقات بين الطلاب والمعلمين من خلال الخبرات المشتركة.

أما عيوب النموذج القائم على المتعلم فتتضمن أن الطالب قد يفقد معلومات مهمة بسبب عدم التركيز بشكل كبير على المحاضرة، وأنه من الممكن أن تكون الفصول الدراسية صاخبة وفوضوية بسبب الحرية الممنوحة للطلاب للتفاعل، بالإضافة إلى الصعوبات الخاصة بإدارة الصف الدراسي. ونظرًا لأن هذا النموذج يعتمد بشكل أساسي على التعاون، يصبح الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للطالب الذي يفضل العمل بمفرده. وعلاوة على ذلك، يعتمد النموذج بشكل كبير على اختيار المعلم للمواد التعليمية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وفي هذا السياق يقول سميث وآخرون (٢٠٠١) أن ذلك الأمر يتطلب المهارات والوقت والموارد، مما يجعل تطوير منهج باستخدام هذا النموذج مهمة أكثر صعوبة للمعلمين نظرًا لإعدادهم المهني وظروف عملهم. أجرى كومار (٢٠١٦) دراسة اقترح من خلالها بعض الطرق لحل المشكلات الناتجة عن هذه العيوب، كما هو موضح في الجدول ٣-٢.

| تحديات المنهج القائم على المتعلم | الحلول المحتملة |
|---|---|
| صفوف ومساحات تعلم أكثر صخبًا وفوضى | تبني فكرة أن مساحات التعلم المزعجة هي مقايضة مقبولة ويمكن التحكم فيها للصفوف الدراسية المليئة بالطلاب المشاركين والمنتجين |
| احتمال الحاجة إلى تكريس مزيد من الوقت لإدارة الصف الدراسي | وضع معايير وقواعد تسمح للطلاب بأن يكونوا مسؤولين عن إدارة مشاريعهم وأنشطتهم داخل الصف |
| التوزيع غير المتكافئ للمعرفة بين الطلاب في نفس الصف | توفير الوقت الكافي للطلاب، كل على حده، للتعلم بالسرعة المناسبة لكل منهم |
| الطلاب الذين لا يتأقلمون بشكل جيد مع التحول إلى بيئة التعلم الجديدة | اعتماد الأساليب بشكل تدريجي بدلاً من فرضها جميعًا مرة واحدة |

**الجدول ٣-٢ المشكلات والحلول لنموذج المنهج القائم على المتعلم**

## المنهج القائم على حل المشكلات

في كندا في أواخر الستينيات، تم إدخال النهج القائم على حل المشكلات في المناهج الطبية وتطبيقه على مجموعة صغيرة تدرس المشكلات السريرية. ووفقًا لدراسة نيفيل وآخرون (٢٠٠٧) فإن المنهج تضمن تقنيات التوجيه الذاتي والتقويم الذاتي. ويؤكد باروز (١٩٩٦) أنه بعد فترة وجيزة من ذلك، تم استخدام المناهج القائمة على حل المشكلات في تخصصات أخرى مثل القانون، والتعليم، والأعمال، وغيرها.

ويعتمد النموذج القائم على حل المشكلات على احتياجات المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم الاجتماعية، مع التركيز على مشاكل مختلفة، مثل المشاكل الحقيقية أثناء ممارسة العمل، والمشاكل في البيئة التعليمية، والمشاكل المحلية، والقضايا الأخلاقية، والأسئلة الفلسفية. ويرى جوردون وآخرون (٢٠٠١) أن هذا النموذج يعمل بطريقة أن المحتوى يعتمد على الاحتياجات، متجاوزًا حدود المادة، حيث ينظم النموذج محتوى المادة بحيث يدور حول مشكلة حقيقية أو فرضية يجب على المتعلمين معالجتها لإيجاد حل. ويؤكد الفيلدت وسيلناو (٢٠٠٥) أن المنهج القائم على حل المشكلات يساعد على تطوير التعاون والعمل الجماعي، حيث يجب على المتعلمين العمل في مجموعات وتطوير أهداف مشتركة ومحاولة تحقيقها. وفي كل من المناهج القائمة على حل المشكلات والمناهج القائمة على المتعلم، يمكن لأعضاء الفريق معرفة أن عملهم التعاوني موضع تقدير لأن لديهم هدفًا مشتركًا، وأن عليهم اتخاذ قرارات جماعية لتحقيق هذا الهدف.

لتطوير منهج أساسي من خلال نموذج يركز على حل المشكلات، يقترح فاونس وبوسنغ (١٩٥١) التصاميم التالية للمنهج:

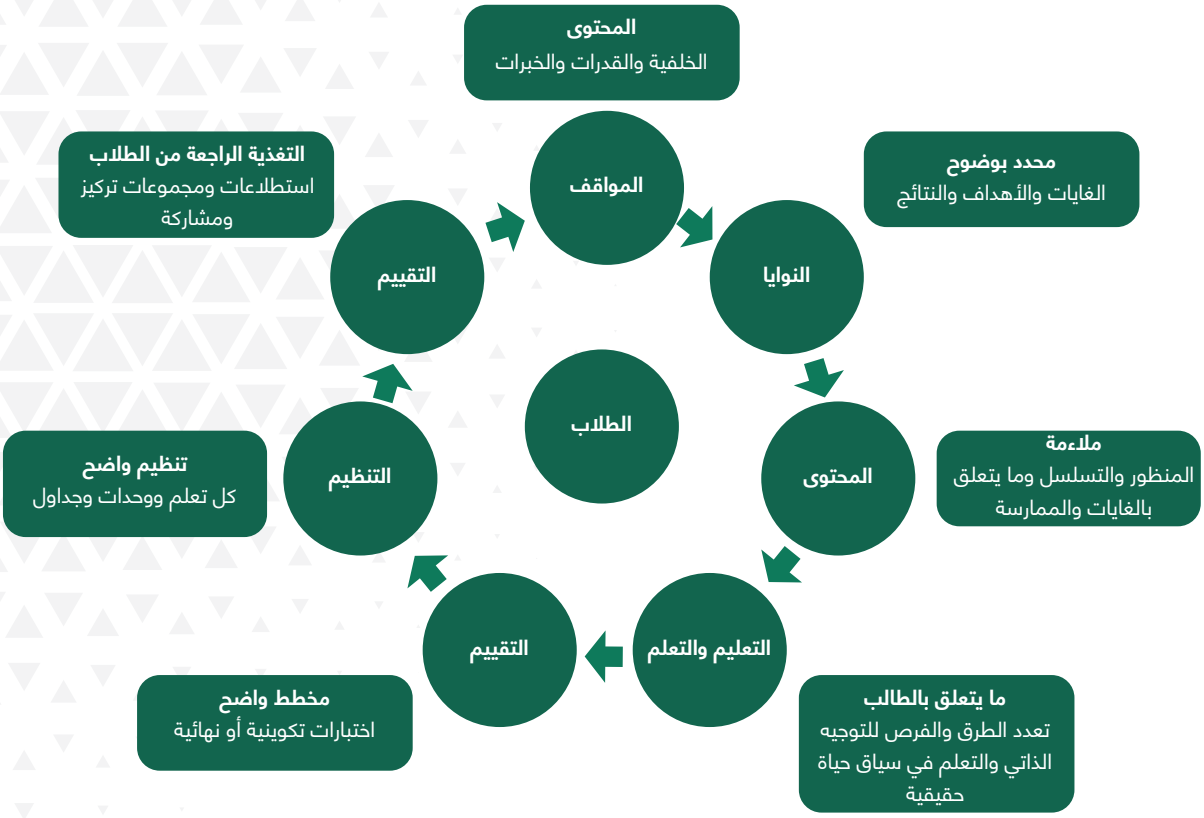
**تصميم المواقف الحياتية:** يعتبر تنظيم المحتوى بطريقة تتيح للمتعلمين تحديد مجالات المشكلة أمرًا ضروريًا لإنشاء منهج فريد يستخدم الخبرات التراكمية للمتعلمين لتحليل مشاكل الحياة الواقعية والمشاكل الفورية. وتزداد أهمية هذا النموذج كلما زاد ارتباط المنهج الدراسي بالحياة الواقعية. ولذلك يركز هذا التصميم على الأنشطة التي تعزز وتحافظ على الحياة والعلاقات الاجتماعية.

**التصميم الأساسي:** التصميم الأساسي يركز بشكل عام على التعليم العام، وهو نموذج آخر للتصميم الذي يركز على حل المشكلات. في هذا النموذج، يعتمد حل المشكلات على الأنشطة المشتركة. ويعالج التصميم الأساسي احتياجات المتعلمين واهتماماتهم ومشكلاتهم المشتركة، ومن خلال هذه العملية يمكن على سبيل المثال أن: ١) يختار المعلم / الطالب (الطلاب) المشكلة، ٢) يتم التوصل إلى اتفاق حول مشاكل الصف واهتماماته، ٣) يتم اختيار المشكلات بناءً على معايير

مطورة، ٤) يتم تحديد المشكلة ومجالات الدراسة بوضوح، ٥) يتم تحديد البيانات والموارد المطلوبة، ٦) يتم الحصول على المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها، ٧) يتم فحص الاستنتاجات المقترحة واختبارها، ٨) تقديم تقرير إلى الصف إما من الأفراد أو المجموعات، ٩) يتم تقييم الاستنتاجات، ١٠) يتم مناقشة مسارات جديدة لحل المشكلات الإضافية.

تشمل مزايا النهج القائم على حل المشكلات تعريف الطلاب بالمشاكل الفعلية وتحسين ثقتهم بأنفسهم وتعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي وتقدير الطرق متعددة التخصصات. يمكن أن يلبي النهج القائم على حل المشكلات احتياجات المتعلمين وفي الوقت ذاته إشراكهم في عملية التعلم، مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم النشطة. ويرى ووكر وآخرون (٢٠١٥) أن المناقشات والإجابة على الأسئلة حول المفاهيم والأفكار الجديدة تعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعرفة على المدى الطويل.

ولكن النهج القائم على حل المشكلات لا يخلو كذلك من العيوب، بما في ذلك ضعف أداء الطلاب في التقييمات القياسية الموحدة فكثير من الاختبارات مصممة لقياس التعلم القائم على الحقائق، بينما يتمتع المتعلمون من خلال منهج قائم على حل المشكلات بمهارات متقدمة في التعاون والعمل الجماعي والنقاش. ومن الممكن أن تمنح الاختبارات القياسية الموحدة المتعلمين إحساسًا بعدم المشاركة لأنهم قد يشعرون أنهم يفتقرون إلى المعرفة المطلوبة مسبقًا. وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم وآخرون (٢٠١٨) أن تحديد مشكلة ملموسة للطلاب للعمل على حلها يمكن أن تكون عملية صعبة، في حين أن تقييم أداء الطلاب يستغرق وقتًا طويلاً فهو يتطلب مراقبة الطلاب بصورة مستمرة وتدوين الملاحظات. ولمعالجة هذه العوائق والعيوب، يمكن للمدرسين تحديد مشكلة في الحياة الواقعية، وتحديد الغرض العام من النشاط، وإنشاء مواد مفيدة وتوزيعها، وتحديد أهداف الطلاب وتوقعاتهم، بل والمساعدة بتقديم تلميحات وليس إجابات، ومساعدة الطلاب على عرض الأفكار والنتائج، والمراقبة النشطة للصفوف الدراسية، وتشجيع التواصل العام للمجموعات والعمل الجماعي وإيجاد الحلول.




**الشكل ٣-٣ نصائح لبناء المنهج**

# الفصل الرابع: تخطيط الدرس: الطرق ونواتج التعلم

أيمن بن ذكي السمنودي

*«الفشل في الاستعداد هو الاستعداد للفشل» – بنجامين فرانكلين*

## تقديم

يعتبر مصطلح «خطة الدرس» جزءًا لا يتجزأ من تصميم البرنامج وتقديمه على مستوى جلسة التدريس الفردية وذلك مقارنةً بالمستوى الكلي لتصميم المناهج الدراسية التي تمت مناقشتها في الفصول السابقة. ومع ذلك، تنطبق نفس المبادئ على كافة مستويات تطوير المناهج. في هذا الفصل، نضع تعريفًا لمصطلح «خطة الدرس» ونناقشه في سياق التعليم العالي.

تعتبر «خطة الدرس» ببساطة دليل مكتوب لكل من المعلم والطالب، وهي مصممة لتمكين المتعلم من تحقيق نتائج التعلم المستهدفة. وخطة الدرس تحدد الكثير من النقاط ومنها أهداف التعلم، ومواد التدريس، ومتطلبات التعلم، واتجاه عملية التدريس. ويقول صمويل (٢٠١٤) أن تخطيط الدرس أمر أساسي في التدريس بغرض تحقيق الهدف، كما أنه يقدم سياسة لسير جلسة التدريس بشكل ملائم، مما يجعل المعلم أكثر تنظيمًا، ويساعد المعلم على تحقيق الأهداف خلال الوقت المحدد.

## استراتيجيات تخطيط الدرس

في التعليم الرسمي، يتم التعلم عمومًا ضمن إطار محدد سلفًا حيث تزداد خصوصية النتائج في كل مرحلة كلما اتجهنا لأسفل الهرم التعليمي. من الضروري أيضًا أن يكون هناك توافق بين نتائج التعلم أو الأهداف في كل مستوى بحيث يكون التعلم «منطقيًا» من جهة رحلة المتعلم الفردي. فالأمر لا يقتصر على التدريس المباشر وجهًا لوجه، فمن الواجب أن تكون نتائج التعلم واضحة، ومثال ذلك يجب إنشاء المواد التعليمية والمكتبات والبيئات الداعمة عبر الإنترنت من أجل مساعدة المتعلم على تحقيق النتائج المحددة سواء للبرنامج أو الجلسات المختلفة. ويعتبر ذلك هو التنسيق الأوسع للمناهج (انظر الفصلين الأول والثاني). ويتم تفسير نتائج التعلم الشاملة وتطويرها بشكل أكبر لتصبح نتائج أو أهداف أكثر تحديدًا على مستوى البرنامج والمقرر والوحدة. وغالبًا ما يتم تأطيرها من حيث المعرفة والمهارات/الكفاءات والسلوكيات. أما على مستوى حدث التدريس الفردي، فمطلوب المزيد من الخصوصية لأن النتائج المستهدفة من نشاط تعليمي معين

أو جلسة تدريس أو إشراف مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات المتعلمين الفرديين. وبالتالي فيمكن اعتبار نتائج أو أهداف التعلم بمثابة اللبنات الأساسية لأي برنامج تعليمي أو حدث تدريس/تعليم، ويمكن أيضًا اعتبارها من المحددات الرئيسية التي تربط جميع جوانب البرنامج ببعضها البعض.

عند التخطيط لجلسة تعلم أو لبرنامج، يجب الانتباه إلى كيفية تحقيق الأهداف أو النتائج (من خلال طرق التدريس والتعلم المناسبة) وتقويمها وتقييمها، وهذا يتطلب دراسة نشطة وواضحة للعملية التعليمية من ناحية تفاعل المعلمين والطلاب والمعرفة. يعتبر ستينهاوس (١٩٧٥) المنهج الذي يهدف لتحقيق الهدف بمثابة عباءة تعليمية تقليدية، واقترح التحول إلى نموذج تحركه العملية التعليمية يكون اهتمامه الأول منصب على تيسير التعلم، وبالتالي تصبح النتائج غير متوقعة. يطلق هوسي وسميث (٢٠٠٨) على هذا الأمر اسم «ممر التسامح»، وهو يتيح مساحة لنتائج التعلم لتتمكن من الظهور من خلال عملية التعلم.

يشير كتاب لاحقون مثل جروندي (١٩٨٧) إلى أن أي منهج يتعرض للتطور بشكل مستمر، وهو مفهوم من الممكن أن يؤدي إلى الشك، لا سيما في المهن التي يحتاج فيها المتعلم إلى اكتساب كفاءات معينة. يمكن اعتبار تحديد أهداف تعليمية مفصلة للغاية أمرًا مناسبًا إذا كنا مثلاً نحاول تحديد المكونات الأساسية لمهارة من المهارات العملية، ولكن ذلك يمكن أن ينتقص في بعض الأحيان من عملية التعلم ويؤدي إلى إفقار المنهج التعليمي. ولذلك، فإن المنهج المدروس بعناية يتضمن نتائج ذات مستويات مختلفة من التفاصيل مما يتيح تحقيق المهام المطلوبة، وفي الوقت ذاته عدم إغفال الاعتراف بأهمية عملية التعلم. أما المناهج المهنية على وجه الخصوص فإنها تعيد التأكيد على أهمية حصول المتعلمين على فرصة الانغماس في سياقات مكان العمل والتعلم من خلال التجربة. ومن الممكن مثلاً أن يكون أحد أهداف العملية التعليمية هو: «قضاء وقت مع ممرض/ممرضة في المنطقة واستكشاف كيفية أداء الخدمات المجتمعية».

## كتابة نتائج أو أهداف التعلم

سنستخدم في هذا القسم المصطلحين نتائج التعلم وأهداف التعلم تبادليًا، أي أن استخدام أحدهما سيعني الآخر أيضاً بالضرورة لأن أسلوب وتقنية كتابتهما واحدة. وتحدد نتائج/أهداف التعلم النقطة المستهدفة من فترة مشاركة في أنشطة تعليمية محددة، وهي تكتب بصيغة المستقبل ويجب أن تشير بوضوح إلى طبيعة أو مستوى التعلم المطلوب من أجل أن تتحقق بنجاح، كما يجب أن تكون قابلة للتحقق وقابلة للتقييم وأن تستخدم لغة يمكن للمتعلمين (وكذلك المعلمين) فهمها بسهولة. وتتعلق نتائج/أهداف التعلم بعبارات واضحة وصريحة عن التحصيل ولابد أن تتم صياغتها بحيث تحتوي على الأفعال.

ينبغي أن تكون الأهداف محددة وقابلة للقياس وقابلة للتحقق وواقعية وتتم في الوقت

المناسب، كما يجب أن تتجنب الغموض أو التعقيد المفرط. وتطلب معظم الجامعات كتابة مخرجات التعلم لتغطي المجالات الثلاثة التي وصفها بلوم (١٩٥٦):

- المعرفية (المعرفة والمهارات الفكرية)
- النفسية الحركية (مهارات أو كفاءات جسدية أو عملية، وقد تشمل هذه المهارات أيضًا مهارات قابلة للنقل، انظر الفصل الأول)
- العاطفية (المشاعر والمواقف – تقاس عادة من خلال السلوكيات التي يمكن ملاحظتها).

وعلى الرغم من أن كتابة نتائج التعلم قد تبدو عملية آلية، ولكن من المفيد التدرب عليها لأن نتائج التعلم المكتوبة بصورة جيدة يمكن تحويلها بسهولة إلى معايير تقييم بحيث يتم تحقيق التوافق بين عناصر المنهج الدراسي بشكل جيد.

عند كتابة الأهداف، عليك أن تبدأ دائمًا بعبارة «عامة» تسري على جميع الأهداف على أن تكون مكتوبة بصيغة المستقبل، مثل:

*«بنهاية هذه الجلسة، سيتمكن المتعلمون من ...»*

وبعد ذلك استخدم صيغة من الفعل الذي ينص تحديدًا على ما سيتمكن المتعلمون من فعله (ومن ذلك مثلاً استخدام الفعل: «تصميم») على أن يكون هذا الفعل متعلقًا بالمجال المناسب وفقًا لتصنيف بلوم (١٩٥٦) (من حيث المعرفة أو المهارات أو المواقف / السلوكيات) وعلى أن يتبع ذلك عبارة واضحة للموضوع المعني (على سبيل المثال أنه يمكن للمتعلمين إعداد ملصق عن نظريات علم النفس «الكبرى»). ومن ثم، فإن نتيجة التعلم النهائية في مثل هذه الحالة يمكن أن تكون كما يلي:

*«بنهاية هذه الجلسة، سيتمكن المتعلمون من تصميم ملصق يشرح نظريات علم النفس «الكبرى».»*

ومن الممكن بعد هذا تقسيم ذلك إلى أهداف محددة ترتبط بخطة الدرس وتؤدي إلى استراتيجيات التعلم والتعليم. وفي هذه المرحلة يمكنك أن تقرر تخصيص عشر دقائق للطلاب ليتعرفوا مجددًا على نظريات علم النفس «الكبرى»، وبعدها تجري نشاطًا عمليًا على أجهزة الحاسب الآلي حول تصميم الملصق، ثم تقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لتصميم الملصقات، ويمكنك بعدها تقييم ذلك من خلال وضع الدرجات للعروض التقديمية النهائية، سواء للمجموعات أو للطلاب بشكل فردي. نتائج التعلم مثلها مثل السؤال البحثي، إذا كتبت نتائج التعلم بشكل صحيح، فسيسير كل ما يأتي بعدها بشكل طبيعي تمامًا.

## الأهداف المعرفية (الأهداف المتعلقة بمجال الإدراك والمعرفة)

من الممكن أن يكون أحد أمثلة الأهداف القائمة على المعرفة (على مستوى «الفهم»): «بنهاية هذه الجلسة، سيتمكن المتعلمون من وصف السمات الرئيسية للصفائح التكتونية». وفيما يلي يوضح الجدول ٤-١ عناصر المجال المعرفي مع وصف موجز لها، ومن الممكن استخدام بعض الأفعال المفيدة لتعيين نتائج التعلم في المستويات المناسبة لها.

| تصنيف بلوم: المجال المعرفي | الوصف | أفعال مفيدة للعبارات المستخدمة في مستوى المخرجات |
|---|---|---|
| التقييم | القدرة على الحكم على (...) بغرض... | الحكم على، تقدير، تقييم، مقارنة، تحديد |
| التوليف | ترتيب وتجميع العناصر لتصبح وحدة واحدة | تصميم، تنظيم، صياغة، اقتراح |
| التحليل | تفكيك المكونات وتحليلها من أجل التوضيح | تمييز، تحليل، حساب، اختبار، فحص |
| التطبيق | استخدام القواعد والمبادئ | تطبيق، استخدام، شرح، توضيح، ممارسة |
| الفهم | استيعاب المعنى دون توسيعه إلى ما هو أبعد من الوضع الحالي | وصف، شرح، مناقشة، التعرف على |
| المعرفة | استدعاء المعلومات التي سبق تقديمها | يعرِّف، يعدد، يذكر، يتذكر، يسجل |

**الجدول ٤-١ أمثلة للأفعال الواجب استخدامها في المجال المعرفي**

## أهداف المهارات (المجال النفسي الحركي)

اقترح بلوم أن هذه المهارات يجب كتابتها لتعبر عن الكفاءة، وأطلق بلوم على ذلك مصطلح المجال النفسي الحركي (على الرغم من أن القدر لم يمهله لإتمام العمل في هذا التصنيف فأكمله آخرون) ونسب إليه خمسة مستويات:

١. المحاكاة (يلاحظ المهارة ويحاول استنساخها)

٢. المناورة (يؤدي مهارة من خلال التعليمات)

٣. الدقة (استنساخ المهارة بدقة وبشكل مناسب)

٤. التعبير (يجمع بين أكثر من مهارة بتنسيق يعكس الانسجام والاتساق)

٥. التطبيع (يكمل المهام التي تتطلب المهارة بكفاءة وتلقائية)

ومن الممكن أن يكون أحد أمثلة الهدف القائم على المهارات في مستوى «الدقة» لطلاب المهن الصحية هو: «بنهاية الجلسة التدريبية، سيتمكن المتعلمون من إدخال قنية تغذية في الوريد بدقة دون التسبب في تورم بسبب تجمع دموي». ومن الممكن أن تتضمن طرق التدريس والتعلم لهذا المجال بعض المعرفة الأساسية (تكون مثلاً في هذه الحالة بعض المعرفة من علم التشريح وعلم وظائف الأعضاء أو العمل من خلال مجموعة بالمعدات المطلوبة)، ولكن من أجل أن يتمكن المتعلمون من أداء هذه المهارة بدقة فإنهم بحاجة إلى الممارسة. من الممكن أن يتم ذلك من خلال نماذج أو أن يتم مع مرضى تحت الإشراف ومع وجود تغذية راجعة. وقد يتضمن تقييم الكفاءة الملاحظة والمتابعة أو تقييم المهارات، وليس مجرد مطالبة المتعلم بتقديم وصف لما يفعله.

## الأهداف السلوكية (المجال العاطفي)

غالبًا ما يُنظر إلى الأهداف السلوكية على أنها الأهداف الأكثر صعوبة في الكتابة لأنها تصف أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها. وأطلق بلوم على هذا المجال اسم المجال العاطفي وهو أيضًا يتكون من خمسة مستويات:

١. التلقي (الدراية بالمثيرات الخارجية، مثل الاستماع)

٢. الاستجابة (التوافق مع التوقعات التي تأتي استجابة للمثيرات)

٣. التقدير (يعرض سلوكًا متسقًا مع ما يوافق عليه دون إكراه)

٤. التنظيم (يظهر الالتزام بمجموعة من القيم المتعلقة السلوك)

٥. التشخيص (السلوك المتوافق مع نظام القيم).

من الممكن أن يكون أحد الأمثلة في هذا المجال (على مستوى «الاستجابة») هو: «بنهاية مقرر المهارات الإعلامية، سيتمكن المتعلمون من خلال استخدام مجموعة من الوسائط من التواصل مع مجموعات ثقافية مختلفة، وإظهار تفهمهم للحساسية الثقافية». ويركز هذا الهدف على قدرة المتعلمين على إظهار أنهم قد فهموا السيناريوهات المختلفة (سواء من خلال المحاكاة أو في الواقع) وأنه يمكنهم الاستجابة لها وأن لديهم حساسية تجاه الفروق والاختلافات الثقافية. ومن الممكن أن يتم التقييم من خلال ملاحظات متعددة حول الطلاب في مواقف مختلفة: تغذية راجعة من مصادر متعددة أو تغذية راجعة ٣٦٠ درجة.

## خطة الدرس

بعد الموافقة على النهج العام، ينبغي إعداد خطة درس منظمة بكل دقة ويتم الاتفاق عليها من قبل المعلمين قبل بدء التدريس. ويقترح موقع (UKEssays) (٢٠١٨) أنه يمكن تلخيص الخطة في النقاط التالية:

١. **المحتوى:** يجب تحديد محتوى الدرس وتسجيله، ويتضمن ذلك المفاهيم الأساسية والمفردات الخاصة بالدرس التي يجب على المعلم تغطيتها. وعلاوة على ذلك وكما ذكرنا سابقاً، فإن هذا يشمل أيضًا مخرجات التعلم التي يجب أن تتماشى مع نتائج التعلم للمنهج والبرنامج.

٢. **الأهداف العامة:** ترتبط الأهداف بالمنتج النهائي المستهدف وعادة ما تكون الأهداف واسعة في طبيعتها. وتكمن قيمة الأهداف في تحديد الأهداف الرئيسية للدرس التي يجب على الطلاب تحصيلها. ترتبط الأهداف عادة بالمعرفة والهدف المعرفي للمقرر، وهي تشمل الأهداف التعليمية الواسعة بالإضافة إلى أهداف الوحدة التي تم تدريسها. ومع ذلك، يجب عليهم الالتزام بمعايير المناهج الوطنية.

٣. **الأهداف:** يجب إعداد أهداف الدرس جيدًا لأنها تساعد المعلم على توجيه تحصيل الطلاب في عملية التعلم. من المفترض أن تكون أهداف الدرس ذات طبيعة سلوكية، حيث إنها مصممة خصيصًا لتمكن المعلمين من مراقبة أداء الطلاب وتحديد القواعد التي يمكن للمدرسين من خلالها تقييم أدائهم، ومن الممكن أن تتدرج هذه الأهداف ما بين المهام السهلة إلى المهام الأصعب وذلك اعتمادًا على قدرات الطلاب. يجب أن يتضمن إعداد أهداف الدرس هدفًا أساسيًا، وهو المهمة الرئيسية التي يجب على الطلاب القيام بها والتي يجب أن تكون مرتبطة بالنقطة الأكثر أهمية في خطة الدرس. وعلاوة على ذلك، يجب توجيه الأهداف من خلال النتائج. ويمكن أن تشمل الأهداف التعليمية الأخرى الأنشطة والمواد المطلوبة لأداء المهمة المستهدفة والواجبات وطرق التقييم.

٤. **النتائج:** هي ما يمكن أن يقوم به الطالب بنجاح في نهاية الوحدة / المقرر وهو ما يُعرف عمومًا باسم «نتائج التعلم»، وهي عبارات مكتوبة وتعمل كمؤشرات نجاح للمقرر / البرنامج الأكاديمي لأنها تشير إلى ما يمكن أن يفعله المتعلم / الطالب من خلال الانضمام إلى برنامج أو حضور درس معين. ولذلك يجب إدراج مجموعة من نتائج التعلم مُعدة جيدًا قبل بدء المقرر لتحديد ومتابعة مدى نجاح تصميم المقرر وتنفيذه. ويجب أن يتم تصميم سياق التدريس وأنشطة التعلم ومخطط التقييم بشكل مناسب بناءً على نتائج التعلم المستهدفة لتقديم البرنامج وإكماله بنجاح.

٥. **المواد:** يجب أن تتوفر المواد والموارد التعليمية اللازمة لتقديم الدرس بنجاح. ويجب كذلك استخدام موارد التكنولوجيا لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة.

٦. **المقدمة:** يجب على المعلم إعداد مقدمة شاملة تصف وتسرد أحداث الدرس الرئيسية. ويهدف ذلك إلى تحفيز الطلاب على التركيز على ما يخطط المعلم لتدريسه. ويجب وضع العديد من العوامل في الاعتبار في هذه المقدمة ويتضمن ذلك عمر الطلاب ومستواهم بالإضافة إلى اهتماماتهم وخلفياتهم.

٧. **التطوير:** يصف التطوير الخطة التي توضح كيف يشرح المعلم الأشياء التي يجب أن يتمكن الطلاب من القيام بها. يجب على المعلم تصميم سلوكيات التعلم التي يمكن للطلاب تقليدها أو ممارستها وبعد ذلك شرح هذه السلوكيات. ومن الواجب استخدام العديد من نماذج واستراتيجيات التدريس لتعزيز تعلم الطلاب، بما في ذلك الشرح المباشر والسؤال والاستقصاء ومعالجة المعلومات والتعلم التعاوني.

٨. **الممارسة:** يجب على المعلمين تحديد ووصف الفرص التي سيتم منحها للطلاب لممارسة ما يجب عليهم القيام به، وهذه الفرص التي يقدمها المعلم للطلاب يجب أن تتناسب بشكل مباشر مع أفضل فرصة تتاح للطلاب لإتقان النتائج المستهدفة، وتتضمن هذه الفرص الواجبات والمهام وتوجيه تقدم التعلم ومراقبته.

٩. **الممارسة المستقلة:** يجب أن يحدد المعلمون الطرق التي سيقدمون من خلالها إلى الطلاب الفرص المختلفة لإنجاز واجباتهم حتى يتمكن المعلمون من تقييم تقدم التعلم من خلال هدف التدريس. وتهدف هذه الواجبات إلى أن تقدم إلى المعلم المعلومات اللازمة لتحديد ما إذا كان الطلاب نجحوا في تحقيق نتائج التعلم المستهدفة. وعند تخطيط المهام، ويجب على المعلم أن يضع في الاعتبار أنه يتعين على الطلاب إنجاز هذه المهام دون توجيه خارجي.

١٠. **تكييف التعلم لذوي الاحتياجات الإضافية:** يجب على المعلم تحديد وتسجيل ووصف الطرق التي يتم بها الشرح بناءً على احتياجات الطلاب، ويشمل ذلك التعديلات التي ستتم على المنهج الدراسي للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الإضافية، مثل الطلاب الذين يعانون مثلاً من عسر القراءة.

١١. **التحقق من الفهم:** يجب أن يخطط المعلم لكيفية التحقق من فهم المتعلمين لما قدمه، ويجب أن يتضمن ذلك توجيه أسئلة متكررة وعمل تقييم نقدي ومناقشات وكتابة أكاديمية، بل وعقد اجتماعات إن أمكن ذلك.

١٢. **الخاتمة:** يجب على المعلم تحديد ووصف أنسب الطرق لإنهاء الدرس واختتامه. ومن الممكن استخدام طرق مختلفة لاختتام الدرس ومن ذلك مثلاً تكرار المفاهيم والنقاط الرئيسية التي تمت مناقشتها والسؤال عن الأفكار الرئيسية واستخدام ذلك كمقدمة للدرس التالي. والهدف الرئيسي من هذه الخاتمة هو أن يستمر الطالب في التفكير حول العلاقة التي تربط بين خاتمة الدرس الحالي وبين ما يجب تحقيقه في الدرس التالي.

١٣. **التقييم:** يجب على المعلم تحديد الطرق التي سبق التخطيط لها لتقييم مدى نجاح الطلاب في تحقيق نتائج التعلم المستهدفة.

وأخيرًا، يرى لويس وهيرد (٢٠١١) أنه من أجل تحقيق مفهوم دورة بحث الدرس (Lesson Study)، يجب على المعلمين التفكير في عملية بحث الدرس والانخراط فيها واستخدامها لمواصلة عملية التعلم. ويؤكد فوجي (٢٠١٦) أن المعلمين بحاجة أيضًا إلى توثيق آرائهم ومن المهم بمكان أن ينشروا سجلاتهم الخاصة بأنشطة بحث الدرس في المجلات والنشرات الصادرة في مدارسهم والتي يجب أن تتضمن الأهداف العامة الأصلية للدرس والأهداف الخاصة ومقترح الدرس وبيانات الطلاب والآراء حول ما تم تعلمه وما لم يمكن تحقيقه.

## المربع ٤-١ دراسة حالة: تطوير وتقييم دليل الدراسة كحجر زاوية في التخطيط الفعال للدرس

يمثل دليل الدراسة إسهامًا كبيرًا في عملية التعلم، ويمكن تلخيص دور دليل الدراسة في تسهيل عملية التعلم بأنه يقدم المساعدة في إدارة عملية تعلم الطلاب ويقدم الخطوط العريضة للأنشطة الطلابية المقترحة المتعلقة بالتعلم، كما يقدم معلومات مفصلة حول موضوع الدرس وكذلك المادة بشكل عام.

يتضمن دليل الدراسة نظرة عامة على المقرر ونتائج التعلم والأهداف والمتطلبات المسبقة لكل درس والجدول الزمني. وعلاوة على ذلك، يشمل دليل الدراسة استراتيجيات التعلم والتقييم، وبالتالي فإن هذا المحتوى يجعل من إعداد دليل الدراسة وتقييمه مهمة إلزامية يجب تحقيقها من خلال عملية تخطيط درس فعالة. ويمكن لدليل الدراسة أن يساعد الطلاب في الحصول على أقصى استفادة ممكنة من دروسهم وأن يساعدهم على فهم وإتقان ما يدرسونه. كما يقدم دليل الدراسة فوائد كبيرة لأعضاء هيئة التدريس في عملية التدريس.

منذ عام ٢٠٠٢ تتبنى جامعة الملك عبد العزيز مبادرة لتنفيذ والموافقة على استخدام دليل الدراسة كخطوة إلزامية في تخطيط الدروس وكذلك اعتبار دليل الدراسة أداة مهمة لتطوير المناهج الدراسية بالجامعة. وأدى اعتماد تنفيذ دليل الدراسة كجزء من تخطيط الدرس في جامعة الملك عبدالعزيز إلى نقل عملية التعلم من نهج قائم على المعلم تمامًا إلى نهج مختلط قائم على المعلم والطالب في ذات الوقت. وبالتالي، بدأ الطلاب في تحمل المزيد من المسؤولية عن عملية تعلمهم. وفي عام ٢٠١٢، طور الحازمي نموذجًا لهيكل دليل الدراسة في وحدة دراسة القلب والأوعية الدموية التي يتم تدريسها لطلاب الطب في السنة الثانية من رحلتهم الجامعية. وافقت لجنة المناهج على النموذج وقامت بتنفيذه وتطويره. ومن ثم، قيم طلاب السنة الثانية من كلية الطب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز دليل الدراسة ومحتوياته وذلك من خلال استبيانات منظمة لمعرفة الآراء ومن خلال مجموعات التركيز. ووجد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء أن دليل الدراسة كان مفيدًا على مستوى تخطيط الدرس وطوال عملية التعلم. ونظرًا لأن نموذج دليل الدراسة سبق وأن تم تحديده كخطوة مهمة في تخطيط الدروس، فقد تم تطبيق نموذج دليل الدراسة على وحدات دراسية ومواد أساسية أخرى في كلية الطب بجامعة الملك عبدالعزيز.

## الصفوف الدراسية المتمايزة وبناء المرونة

ربما يدرس المتعلمون في نفس البرنامج التعليمي أو التدريبي، ولكن تتباين خلفياتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم واهتماماتهم وشخصياتهم وتوقعاتهم وتفضيلاتهم التعليمية. ولذلك، تتباين احتياجات كل فرد منهم سواء ما يحتاجونه من المعلم أو من البرنامج نفسه. ومعنى هذا أن احتياجات التعلم الفردية الخاصة بكل متعلم ستختلف عن احتياجات بقية المتعلمين. وإذا كان المعلم سيساعد كل متعلم على تحقيق نتائج التعلم المحددة، فلا بد من الاهتمام ليس فقط ببرنامج التعلم، بل أيضًا باحتياجات الأفراد وقدراتهم، وهو ما يُعرف باسم «الصف المتمايز» حيث يحتاج المعلم إلى الاستجابة لتنوع الطلاب واختلافاتهم. وأحد الأجزاء الهامة في هذه الاستجابة هو إجراء تقييمات بشكل رسمي وغير رسمي لاحتياجات التعلم الفردية والجماعية سواء في الصف الدراسي أو في غيره من الأمور المتعلقة بالبرامج الدراسي، ومن ذلك في البرامج الصحية على سبيل المثال المعامل وأجنحة المرضى والعيادات. ويشارك المعلمون أيضًا في دعم المتعلمين في التطوير المهني والشخصي لهم من خلال أنشطة الإرشاد والتوجيه والدعم الأخرى مثل التدريس الشخصي والتوجيه والإرشاد والمراجعة / التقييم وتقديم المشورة الأكاديمية أو الدراسية أو المهنية. ويرى توملينسون (٢٠١٤) أن مثل هذه التوقعات الكبيرة من الأدوار التي يمكن للمعلمين والقائمين على التعليم وإدارته القيام بها من شأنها أن تفرض على الجميع مطالب بأدوار أكبر، وقد تجعل هذه المطالب مسألة إنشاء الصف الدراسي المتمايز أمرًا صعبًا، ولكن تلبية احتياجات مجموعات الطلاب المتنوعة بشدة وفي الوقت ذاته تتولى «قيادة» حركة التغيير يعتبر أمرًا بالغ الأهمية في التخطيط الحديث للمناهج والدروس.

إن المساعدة في مواءمة النتائج المعلنة للتعلم الرسمي مع احتياجات التعلم للمتعلم الفردي تعتبر إحدى مسؤوليات المعلم. ونسبيًا، من الممكن إجراء تقييم احتياجات التعلم بشكل غير رسمي في بداية جلسة التدريس وذلك بكل بساطة عن طريق توجيه سؤال للمتعلمين حول ما يرغبون في تعلمه أو ما يتوقعون الحصول عليه من جلسة التدريس هذه. وجعل هذا الأمر جزءًا روتينيًا من التدريس سيساعد على تلبية احتياجات المتعلمين بصورة أكثر فعالية. وعلى الرغم من ذلك، فيمكن أن نقول بكل تأكيد أن المتعلم لا يعرف بالضرورة ما يحتاج إلى تعلمه، فمن الممكن أن يكون لديه نقاط عمياء لا يرى منها الصورة كاملة، وهو الأمر الذي يجب على المعلم وضعه في الاعتبار.

ويعتقد هوسي وسميث (٢٠٠٣) أن جلسات التدريس يجب أن تُبنى على أساس توفير مجال مفتوح يسمح بإضافة «نتائج التعلم الناشئة» وهي النتائج التي يحددها المتعلمون والتي ربما لم يدرجها المعلم في خطة الدرس الخاصة به.

استخدام أساليب طرح الأسئلة المناسبة للتحقق من مستوى أداء المتعلمين أو التحقق من مدى فهمهم وربط التدريس بالسياقات المختلفة (على سبيل المثال من خلال أمثلة بحالات للدراسة) من الممكن أن يساعد المتعلمين على وضع الأشياء في سياقها الصحيح وتذكرها. أما من منظور البرنامج، فمن المهم أيضًا تحديد ما يحتاج المتعلمون إلى معرفته ومدى قدرتهم على القيام به وذلك عند دخولهم إلى أي مرحلة من مراحل البرنامج. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج الطلاب الجامعيين المتوقع تخرجهم إلى خبرة عملية حقيقية أو قد يحتاجون إلى إظهار مستوى معين من الفهم للمواد التي درسوها. وتختلف هذه الاحتياجات حسب محتوى البرامج وتوقعات أصحاب المصلحة، بما في ذلك أرباب العمل.

يقترح تايلور وحمدي (٢٠١٣) أن دورة تخطيط الدرس يجب أن تعكس أيضًا أسس ومبادئ تعلم الكبار، وهو ما يظهر من خلال المراحل التالية:

**مرحلة الاختلاف:** يعتبر مفتاح نجاح المعلم هو تنظيم الدرس مسبقًا. ونحتاج إلى معرفة ما نريد أن يتعلمه المتعلم، وكيف يتناسب ذلك مع السياق الأكبر.

**مرحلة التحسين:** فكر في العديد من التفسيرات أو الحلول الممكنة للمسألة أو المشكلة. اعمل على تحديد أفضل الموارد لتحسين الاحتمالات. شارك بفعالية في الأنشطة والتجارب. حسن المعلومات بوضعها في فرضية.

**مرحلة التنظيم:** اختبر الفرضية وأعد اختبارها مجدداً. نظم المعلومات على هيئة «قصة» يمكن أن يتقبلها المتعلم.

**مرحلة التغذية الراجعة:** وضح المعرفة أو المهارات أو المواقف السلوكية التي تم تطويرها. قدم تغذية راجعة للزملاء والعاملين. اقبل الملاحظات من التغذية الراجعة الواردة من الآخرين وتصرف بناءً عليها إذا كان ذلك ممكنًا.

**مرحلة التعزيز:** التفكير في ضوء المعرفة السابقة. التفكير في عملية التعلم. تقييم المسؤولية الشخصية لعملية التعلم. تنمية المعرفة والمهارات والسلوكيات.

# ملخص

تعتبر خطة الدرس من الأمور الأساسية لضمان أن التعلم يتم بالطريقة المستهدفة، كما أنها تساعد المعلم على التركيز على ما يحاول تحقيقه. وبينما يجب أن تسترشد خطة الدرس بالغايات والنتائج، يجب أيضًا تصميمها وفقًا لاستراتيجيات التدريس والتعلم المتاحة الأكثر ملاءمة والقابلة للتطبيق. وتعتبر كتابة نتائج أو أهداف التعلم بشكل صحيح من أهم الأمور لخطة الدرس. وبعد مناقشة هذا الموضوع سننتقل في الفصل التالي إلى التفكير في استراتيجيات التعلم والتدريس وكيف يمكن اختيارها لتمكين المتعلمين من تحقيق أهدافهم.

# الفصل الخامس: تخطيط الدرس: طرق التعلم والتدريس

أيمن بن ذكي السمنودي

## تقديم

الشاغل الرئيسي للممارسة التقليدية لمهنة التدريس هو أن الطريقة التي تلقى بها الممارس المحترف تعليمه ستؤثر على جودة الخدمة التي سيقدمها لطلابه. وفي هذا الإطار يرى تسوي (٢٠٠٥) أن طريقة التدريس الكلاسيكية القائمة على الفصل الدراسي توفر الإطار النظري وأساسيات المعرفة على حد سواء، بينما قد تعزز ممارسة الطالب للتدريس قدرته على تخطيط الخدمات التعليمية وتنفيذها وفقًا لأهداف الدرس والبرنامج. ويؤكد دافيز (٢٠٠٠) أن هذه الأهداف تتضمن تعزيز مهارات الطالب للتعامل مع الآخرين، وتحسين الكفاءات في أداء المهام العامة وتطوير الأدوار المشتركة للممارسة المهنية. ويضيف تسوي (٢٠٠٥) أن هذه الأهداف تشمل أيضًا تعزيز التماهي مع المعلمين المحترفين وتنمية وعي الطلاب بقيمة العمل. وتقترح تيريزا وآخرون (٢٠٠٧) أن الهدف الأسمى لممارسة الطالب للتدريس يجب أن يؤدي إلى إنتاج ممارس يمكنه دمج النظرية والممارسة بشكل منهجي وناجح.

## التدريس لمجموعات كبيرة مقابل التدريس لمجموعات صغيرة

### التدريس لمجموعات كبيرة

يرى بليج (٢٠٠٦) أن التدريس لمجموعات كبيرة أو إلقاء المحاضرات هو طريقة مناسبة لتقديم أجزاء كبيرة من المعلومات لعدد كبير من الطلاب، مضيفًا أن ذلك يعتبر أحد أقدم أشكال التدريس. وذكر براون ومانوغ (٢٠٠١) أن هذه طرق فعالة لتحفيز الطلاب واستثارة اهتمامهم، ولشرح المفاهيم وتقديم المعارف وتوجيه عملية تعلم الطلاب. وتعتبر هذه الطرق وسائل فعالة لنقل المعلومات إلى مجموعات كبيرة من الطلاب بصورة اقتصادية وبكفاءة عالية.

يوجد لطريقة التدريس لمجموعات كبيرة العديد من المزايا لأنها مفيدة في تقديم موضوعات جديدة، كما أنها توفر إطارًا سبق التخطيط له لعمل المزيد من الدراسات، وتحفيز حب الاستطلاع، وتشجيع الطلاب على التعلم والتفكير، وتقديم وجهات نظر مختلفة، وربط الطلاب بالاهتمامات والخبرات التي تماثل ما لديهم، وتوفير أحدث المعلومات لتعزيز البحث، وتقديم إرشادات حول الدراسات الحديثة وأحدث الموارد المتاحة. ومع ذلك، أكد سايادو وآخرون (٢٠١٨) أن التدريس

لمجموعات كبيرة لا يخلو كذلك من العيوب، حيث يمكن بسهولة أن تصبح المحاضرات طريقة تعلم سلبية يلعب فيها المعلم دور مقدم المعلومات عوضًا عن القيام بدور ميسر التعلم، مضيفًا أن التدريس لمجموعات كبيرة يمكن أن يفتقر أيضًا إلى ميزة تفاعل الطالب مع أقرانه او تفاعل الطالب مع معلمه.

## التدريس لمجموعات صغيرة

في نموذج التدريس لمجموعات صغيرة، يشكل عدد صغير من الطلاب يتراوح ما بين ٢ إلى ١٠ طلاب مجموعة صغيرة للتعلم. ويشارك كل من المحاضرين والطلاب في تخطيط الدروس والمحاضرات. في نموذج التدريس لمجموعات صغيرة، يتم تشجيع الطلاب على التفاعل وتدوين الملاحظات ومناقشة نقاط القوة والضعف في الموضوع. وعلاوة على ذلك، يطرح الطلاب الأسئلة ويحلون المشكلات بشكل تفاعلي، بينما يصبح المحاضر ميسراً للتعلم بدلاً من قيامه بدور المعلم التقليدي. في التدريس للمجموعات صغيرة، يكون لدى المعلم كذلك الوقت الكافي للتركيز على كيفية قيام الطلاب بحل المشكلات، ويمكن للمعلم تحفيز الطلاب على تطوير مهارات معينة. ولكن يرى سايد وآخرون (٢٠١٨) أن أحد العيوب الرئيسية للتدريس للمجموعات الصغيرة هو أنه يمكن أن يكون بعض الطلاب غير نشيطين بالصورة المطلوبة، وقد ينتج ذلك عن سوء التخطيط للوقت أو بسبب ضحالة المناقشات وهو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تشتيت انتباه الطلاب، وكذلك يمكن أن تؤدي مشاركة الطالب في أنشطة متعددة إلى صرف انتباه الطالب عن عملية التعلم.

## التعلم المعزز بالتكنولوجيا

أسفرت التطورات التكنولوجية السريعة والتحولات الدراماتيكية التي حدثت مؤخرًا في نمط حياة الطلاب إلى إجبار الجامعات على توفير بيئة تعليمية أكثر مرونة. وبالتالي أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من نظام التعلم، خاصة مع ظهور مفهوم التعلم المعزز بالتكنولوجيا، وهو مصطلح جديد يستخدم تباديلًا مع مصطلح «التعلم الإلكتروني» وبالتالي يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر. ويشير تاكر وآخرون (٢٠١٣) إلى أن التعلم المعزز بالتكنولوجيا تعرض لتوسع سريع في التعليم العالي وأصبح التعلم عبر الإنترنت جزءًا من أساليب تعلم طلاب الجامعات في العديد من البلدان في كافة أرجاء العالم.

كان للصعود السريع للتعلم المعزز بالتكنولوجيا الأثر الكبير في تشجيع الطلاب على تحمل المزيد من المسؤولية في سعيهم للحصول على المعرفة. ويعتقد هاردن وكروسبي (٢٠٠٠) أن

طلاب الجامعات قد يميلون إلى التحول إلى أسلوب التعلم الذاتي بدلاً من النموذج القائم على المعلم الذي يعتمد على المحاضر الذي ينقل المعرفة إلى الطلاب، مع وجود قليل من المدخلات من جانب الطلاب أو حتى بدون أي مدخلات منهم. لذلك، فإن التحول من الفصول التقليدية إلى أسلوب تعلم قائم على الطالب بشكل أكبر يغير دور المحاضر ليكون أشبه بالميسر الذي يدير تعلم الطلاب. ويتفق الكسندر (٢٠٠١) وستراير (٢٠١٢) مع وجهة النظر التي تقول أن التعلم المعزز بالتكنولوجيا يقدم مزيداً من التعلم الذاتي في بيئة قائمة عبر الإنترنت كما يقدم مناقشات متعمقة ويحسن جودة التعلم ويشجع مشاركة الطلاب ويزيد من فعالية التكلفة عند مقارنته بطرق التعلم التقليدية التي تعتمد على اللقاء المباشر وجهاً لوجه.

ربما يفشل التعلم المعزز بالتكنولوجيا في تلبية توقعات المتعلمين عند بداية تطبيقه. ولكن وفقًا لما يراه إيتوما (٢٠١١) وأندرسون ودرون (٢٠١١) فإن هذا قد يعود بشكل أساسي إلى وجود قيود تقنية، وقد يرجع ذلك بشكل جزئي إلى أساليب التدريس غير الواضحة التي تم اتباعها في البداية. وبالتالي يقترح كيمب وجريف (٢٠١٤) أن هناك حاجة لمزيد من البحث المتعمق حول فعالية التعلم عبر الإنترنت والتركيز على تجربة الطالب في التدريب الرقمي والتدريس في التعليم العالي الذي يتزايد بشكل واضح.

## التدريس القائم على الاستوديو

يعتمد التدريس القائم على الاستوديو أو التعلم القائم على الاستوديو على النظرية البنائية الاجتماعية، وهو يسلط الضوء على العمل الجماعي والتعاون وبناء المعرفة. ويرى بولو وآخرون (٢٠١٨) أن هذا النوع يقدم تفاعلاً كبيرًا بين الطلاب والموجهين والأقران، ويمكن دمجه مع التعلم المعزز بالتكنولوجيا. إن تطوير نموذج الاستوديو يهدف إلى ترسيخ وتأكيد الإبداع في التدريس والتعلم. وبالتالي، فإن التعلم القائم على الاستوديو يتضمن التعلم النشط والتعلم القائم على المشاريع والتعلم الذاتي. ويقول سوير (٢٠١٨) أن جلسات النقد التي تحاكي تجارب العمل الحقيقية تعتبر إحدى الأدوات المهمة في التعلم القائم على الاستوديو وذلك لتحسين قدرات التفكير النقدي.

الاستوديو هو المساحة المادية للتدريس، وهو المكان الذي قد تحاكي فيه أنشطة التعلم للطلاب بيئة العمل التي سيتعرضون لها بعد ذلك في حياتهم المهنية. والاستوديو هو أيضًا المكان الذي سيندمج من خلاله الطلاب معًا ويسمح لهم بالتفاعل مع بعضهم البعض ومع مدير الاستوديو في بيئة تعاونية. ويعتبر مصطلح التدريس القائم على الاستوديو مصطلحًا راسخًا في العديد من استراتيجيات التدريس في الهندسة المعمارية والفنون وحتى الطب.

يرى كاربوني وآخرون (٢٠٠٠) أن التحدي الرئيسي أمام التدريس القائم على الاستوديو يتمثل

في كيفية اعتماد نهج متماسك لإشراك الطلاب في عملية التعلم. وتتمثل إحدى العقبات الرئيسية الأخرى في الافتقار إلى التواصل وجهًا لوجه مع الأقران أو الموجهين أو حتى العملاء مما يستلزم ضرورة وجود ارتباط بالتكنولوجيا، ومن ثم إقران هذا النوع من التعليم مع طرق التعلم المعززة بالتكنولوجيا باستخدام نظام إدارة التعلم المتاح (مثل البلاكبورد) لتكملة وضمان الاستخدام الأمثل وتحقيق أقصى قدر من الفوائد من التعلم القائم على الاستوديو. ويقول كومار وآخرون (٢٠٢٠) أنه بسبب ذلك يوصى الممارسون باستخدام أساليب التعلم الهجين في التعلم القائم على الاستوديو.

## التعلم القائم على المختبر

تعتبر المعامل/المختبرات مكونًا أساسيًا في تدريس العلوم وتعلمها حيث توفر المختبرات للطلاب فرصًا للتفكير والتجربة والمناقشة وحل مشكلات حقيقية. ولذلك يمكن أن يساعد التعلم القائم على المختبر في تزويد المتعلمين بخبرات مباشرة في مراقبة المواد والمعدات وتجربتها لتطوير مهارات الطالب في الفهم والإدراك والتحليل. وبالإضافة إلى ذلك، يساعد التدريب في المختبرات على تطوير المهارات الشخصية والمهنية اللازمة للبحث الأكاديمي والدراسة المتقدمة.

وحتى يصبح التعلم القائم على المختبر فعالاً، يحتاج الطلاب والمتدربون إلى الفهم والممارسة والتحليل وليس إجراء التجارب فقط. ولذلك يمكن استنتاج أن الغرض الرئيسي من التعلم القائم على المختبر هو تحسين فهم الطلاب للمفهوم والعلاقة وعملية التعلم وذلك لأن إستراتيجية التعلم القائم على المختبر تتطلب قدرة عالية من المهارات والإبداع والعمل الجاد.

## التعلم القائم على المختبر الافتراضي

المعامل الافتراضية هي إحدى التطورات في تكنولوجيا التعلم، ويهدف تطبيق المعامل الافتراضية إلى التعامل مع القيود المفروضة في المختبرات. وعلاوة على ذلك فهي تهدف إلى التغلب على أنشطة التجارب التي تنطوي على مخاطر. ويقول أبدجول وآخرون (٢٠١٩) أن المختبرات الافتراضية هي أنظمة برامج حاسوبية يمكن استخدامها لمحاكاة التأثيرات أو الظواهر أثناء التعلم والتي يصعب تنفيذها على أرض الواقع لأسباب لوجستية، ومن هنا تطور مصطلح «التعلم القائم على المختبر الافتراضي».

ويرى سوندانج وآخرون (٢٠١٤) أن التعلم القائم على المختبر الافتراضي يمكنه تسهيل تقديم نتائج التعلم التي حصل عليها الطلاب بطريقة جيدة ومصورة افتراضيًا، فيما يقول سواندي وهداية (٢٠١٤) أنه علاوة على ذلك يمكن للتعلم القائم على المختبر الافتراضي أن يقلل من المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب في الموضوعات التي يتعلمونها. ويعتقد سومارجو ويوانيتا (٢٠١٤) أن التعلم

القائم على المختبر الافتراضي لا يحل محل الدور الفعلي للمختبر، ولكنه يدعمه من خلال العمل كحل بديل لعدم توفر مرافق المختبر و / أو المعدات بسبب مشكلات فنية أو مالية، ولذلك فإنه مع استخدام التعلم القائم على المختبر الافتراضي يمكن للمعلم شرح المفاهيم التي يصعب شرحها من خلال المعامل التقليدية.

## جوانب إضافية لخطة الدرس

أثناء إعداد خطة الدرس، من الضروري أيضًا التفكير في كيفية إعداد المتعلمين للجلسة أو المقرر. وتتضمن الأسئلة التي قد يطرحها الممارس ما يلي:

- هل الطلاب على دراية بالموقع أم أنهم بحاجة إلى توجيه للموقع؟
- هل تتوقع منهم أن يفعلوا أي شيء قبل الجلسة، وأين وكيف سيتمكنون من ذلك؟
- هل أنت والمعلمون الآخرون على دراية بشكل القاعة والمعدات الموجودة بها؟ ربما تحتاج إلى التحقق من ذلك مسبقًا.
- هل قمت بحجز أي معدات ستحتاجها؟
- يمكن تضمين هذه العناصر في خطة الدرس.

آخر شيء يجب مراعاته هو ما يحدث بعد انتهاء جلسة أو مقرر، وبمعنى آخر كيف تتوافق عملية التدريس مع بقية البرنامج. ولذلك يجب أن تفكر في كيفية تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، وما هو شكل التغذية الراجعة، وما هو تأثيرها / أهميتها بالنسبة للمتعلمين. ويرتبط هذا الأمر ارتباطًا وثيقًا بكيفية تقييم التعلم وهو ما يجب توضيحه في أهداف الجلسة ونتائجها، حتى يعلم الجميع كيفية مواءمة الجلسة أو التقييم مع الغرض العام وأهداف المقرر أو الوحدة أو المنهج. ومن منظور التطوير، وكذلك من ناحية مواءمة المنهج، يجب تحديد كيفية الحصول على التغذية الراجعة الخاصة بالجلسة، وهو أمر حيوي من أجل إجراء تغييرات وتحسينات مهمة على الجلسة ومن أجل التطوير الشخصي. ويعتبر مطالبة المشاركين بتقديم ملاحظات في نهاية الجلسة من طرق جمع التغذية الراجعة، ويجب عليك أن تكون على دراية بكيفية تنفيذ تقييم المقرر على نطاق أوسع.

# ملخص

توجد العديد من طرق التعلم والتدريس التي يمكن وضعها في الاعتبار عند تصميم خطط الدروس، وهي تتراوح من التدريس للمجموعات الصغيرة والكبيرة وحتى التعلم عبر الإنترنت. وأحد الطرق التي قد يفكر الممارسون في تنفيذها في تخطيط دروسهم هي طريقة التعليم الهجين الذي يجمع بين طريقة التدريس المباشر وجهًا لوجه والتدريس القائم على الويب مع إمكانية الاستخدام الإضافي للتدريس القائم على الاستوديو، وهذا النهج أظهر نجاحًا وخصوصًا بعد حتمية التدريس عبر الإنترنت أثناء جائحة فيروس كورونا المستجد وما أتبعه من إغلاق للجامعات. كما يعد التعلم القائم على المختبر والتعلم القائم على المختبر الافتراضي من الأدوات المفيدة الأخرى التي يمكن اعتبارها أساليب مفيدة في عملية تخطيط الدرس.

# الفصل السادس: تخطيط الدرس: تطبيق استراتيجيات تخطيط الدرس في التعليم الصحي

أيمن بن ذكي السمنودي

## تقديم

يقدم هذا الفصل ملخصاً يجمع ما جاء في الفصلين السابقين وفيهما ناقشنا تخطيط الدرس، ونعرض هنا دراسة حالة عملية لتوضيح كيفية تنفيذ الاستراتيجيات المقترحة باستخدام مثال لتخطيط الدرس للبرامج المهنية الصحية.

الهدف من التعليم الصحي المهني لا يتوقف عند تعزيز الكفاءة في المعرفة والمهارات الطبية، بل يتجاوز ذلك وفقًا لدراسة فيليب وآخرون (٢٠١٤) حيث إنه يهدف أيضًا إلى تطوير وتحسين قدرات الإدارة وبناء الفريق والمهنية والتواصل بين الأشخاص والتكنولوجيا والتعليم والمساءلة. وبالتالي فهو يمثل نظامًا معقدًا ومتعدد الأوجه. ومن ثم، فإن تخطيط الدرس في التعليم الصحي المهني يستوجب وجود تدابير خاصة لضمان تحقيق الأهداف، وبالتالي ضمان كفاءة الخريجين والممارسين الصحيين.

أثناء التخطيط لدرس في التعليم الصحي المهني، يجب التأكيد على الأهداف التالية:

- التطور المهني الذي يضمن وجود التعلم الشخصي الذي يأخذ في الاعتبار الاحتياجات المتغيرة لخدمة الرعاية الصحية لتنمية السكان.
- التدخلات التعليمية الفعالة والحديثة، ويجب تصميم هذه التدخلات وتقديمها وفقًا لنتائج تعلم واضحة وقابلة للتحقيق وقابلة للقياس.
- يجب أن تكون الأهداف مصممة لتقديم منهج مناسب وقائم على الأدلة للممارسة الإكلينيكية السريرية للطبيب.

في مجال التعليم الصحي المهني يقترح ريد وآخرون (٢٠١٤) خمس طرق لتطبيق أفضل ممارسات التدريس في تعليم الكبار وذلك للتدريس لطلاب الطب والممارسين الصحيين المهنيين. وهذه الطرق هي: (١) استخدام المرضى لتطوير مهارات الاتصال، (٢) استخدام الواجبات والتقييمات والاختبارات القصيرة عبر الإنترنت لتقييم المعرفة وفرض ممارسة التعلم الذاتي، (٣) استخدام جلسات الممارسة الافتراضية والبث بالفيديو لتعزيز تعلم مهارات التدريس، (٤) استخدام المناقشات القائمة على الحالات لتطوير مفهوم ومهارات الاحتراف، (٥) استخدام مواقع الإنترنت المختلفة الخاصة بالجمعيات المهنية والمنظمات الأخرى التي تدعم التعلم عبر الإنترنت (للمزيد حول هذا الموضع راجع ريد وآخرون، ٢٠١٤).

تحدد هذه الطرق الخمس الخطوط العريضة للتعلم التجريبي، وتقدم تغذية راجعة فعالة وفرصًا للممارسة الجيدة وتعزز عملية التعلم الذاتي. كما يمكن تطبيق هذه الطرق في الوقت الذي يواصل فيه التعليم الطبي تحوله الديناميكي في السنوات المقبلة.

## تخطيط الدرس القائم على الكفاءة

إن التعليم القائم على الكفاءة هو أحد أشكال التعليم الذي يشكل منهجه من خلال تحليل الأدوار المتوقعة أو الفعلية في المجتمع الحديث، ويقول هودجز ولينجارد (٢٠١١) أن التعليم القائم على الكفاءة يسعى لمراقبة وتقييم تقدم الطلاب على أساس الأنشطة التي يقومون بها. ويتم إيلاء اهتمام متزايد للتعليم الطبي القائم على الكفاءة، كما شهدت السنوات الأخيرة العديد من المناقشات بين معلمي المهن الصحية حول التطبيق الإلزامي له. ويقترح فرانك وآخرون (٢٠١٠) أن أهمية هذه المسألة واضحة وضوح الشمس لأن مناقشتها لا تتوقف سواء في المؤتمرات الدولية الكبرى وفي المشروعات الإبداعية وفي الكثير من الأوراق البحثية المنشورة في مجلات التعليم الطبي المرموقة.

أصبح مصطلح « التعليم القائم على الكفاءة» الآن مصطلحًا معترفًا به في التعليم الصحي المهني، بينما أصبح مصطلح «الكفاءات» وحدة قياسية للتخطيط للتعليم الطبي في العديد من الأماكن. كما طورت كثير من الهيئات أطر للكفاءات ومنها على سبيل المثال الهيئة الطبية الكندية ومجلس الاعتماد الأمريكي لخريجي كليات التعليم الطبي والهيئة الطبية الاسكتلندية وإطار كفايات خريجي كليات الطب بالمملكة العربية السعودية، وذلك وفقا لما قاله فرانك ودانوف (٢٠٠٧) ومجلس الاعتماد للتعليم الطبي العالي (٢٠٠١) وسيمسون وآخرون (٢٠٠٢) وفرانك وآخرون (٢٠١٠) وشديد وآخرون (٢٠١٩).

استنادًا إلى مبادئ التعليم القائم على الكفاءة، يقترح فرانك وآخرون (٢٠١٠) أن يركز المعلمون على الموضوعات التالية أثناء عملية تخطيط الدرس:

### ١. التركيز على مخرجات المنهج

يقول مورو وآخرون (٢٠١٢) أنه بسبب المسؤولية الكبرى الواقعة على المهن الصحية، يجب أن يتأكد اختصاصيو التعليم الطبي من أن الخريجين جاهزون لممارسة المهنة، وذلك بالرغم من الأبحاث التي تشير إلى أن بعض المناهج في كليات الطب المختلفة لا تمكّن بشكل كامل القدرات المطلوبة لخريجي المهن الصحية.

ولذلك فإنه أثناء عملية التخطيط يجب أن يتضمن كل منهج نتائج تعليمية لا تغطي فقط

القدرات في مجال أساسي واحد ولكنها أيضًا تعوض أي نقص في القدرات في المجالات الأخرى، ومن ذلك مثلاً القدرة على التواصل. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق التعليم القائم على الكفاءة الذي يتعامل مع هذه التحديات وينعكس ذلك في النتائج. وبينما يرتبط التعليم القائم على الكفاءة باحتياجات الأشخاص الذين يخدمهم خريجو كليات الطب، فإن التعليم القائم على الكفاءة ينطوي على تعريفات واضحة لجميع المجالات الأساسية للكفاءات التي يجب اكتسابها.

## ٢. التركيز على القدرات / الكفاءات كمبدأ أساسي لتنظيم المنهج

يتحسن المنهج الدراسي عند تنظيمه بصورة تركز على الكفاءات والقدرات بدلاً من وجود قوائم طويلة من الأهداف الخاصة بالمعرفة والإدراك. وفي نموذج التعليم القائم على الكفاءة، يتم تصميم مكونات المنهج وعناصره بحيث تعتمد على بعضها البعض بشكل بناء. ولذلك يقدم التعليم القائم على الكفاءة لمعلمي التخصصات الطبية فرصة لتصميم أدوات التعلم التي تدمج بشكل مستمر عناصر التعلم وتضع المزيد من التركيز على القدرات الملموسة.

## ٣. غض النظر عن التدريب الذي يعتمد على الوقت

من خلال تطبيق نموذج التعليم القائم على الكفاءة، يجب أن تركز المناهج الطبية على القدرات المكتسبة عوضاً عن تركيزها على طول الفترة التي يتم قضائها في أي تدريب، مثل التدريب الإكلينيكي أو السريري. ومن ثم، يجب أن تستند أهلية الأطباء لخوض الاختبارات المؤهلة للحصول على الشهادة إلى القدرات المكتسبة للمتعلم. ومن الناحية الافتراضية، مع تطبيق هذه الطرق المخصصة للتعلم واكتساب المهارات، فإن منهج التعليم القائم على الكفاءة والمزود بأطر زمنية مرنة سيصبح أكثر كفاءة وجاذبية من المناهج التي تعتمد على أطر زمنية صارمة، وسيكون له قيمة الاعتراف بالتعلم والتجارب السابقة للمتعلمين، فضلاً عن قدرتهم على التعلم.

## ٤. تعزيز التركيز على المتعلم

يشجع التعليم القائم على الكفاءة المتعلمين في جميع المراحل ليكونوا مسؤولين عن تقدمهم وتطورهم الأكاديمي والمهني. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توضيح مسار ينتقل من نقطة أساسية إلى أخرى في إطار سعي المتعلم لتحقيق الكفاءة. ولذلك قد يصل المتعلمون إلى هذه النقاط الأساسية في أوقات مختلفة بناءً على سرعة استجابتهم. وبالتالي يوفر نظام التعليم القائم على الكفاءة المرونة لتخطيط الوقت المطلوب للوصول إلى كل نقطة أساسية في طريق التعلم.

## الأنشطة المهنية الموثوقة

في تعريف الأنشطة المهنية الموثوقة، ذكرت دراسة تن كيت (٢٠١٤) أنها المهام أو المسؤوليات المهنية الموكلة للطالب بمجرد أن يثبت الطالب الكفاءة التي لا غنى عنها لأداء النشاط بشكل مستقل ومهني. تشمل الأنشطة المهنية الموثوقة مجموعة من الأنشطة والكفاءات المرتبطة بها، مثل المعرفة والمهارات والمشاعر، والتي تمثل مجالاً مهنيًا معينًا. وتختلف الأنشطة المهنية الموثوقة عن الكفاءات، فالأنشطة المهنية الموثوقة هي مؤشرات على مهام مهنية في حين أن الكفاءات هي مؤشرات على ما يجب أن يكتسبه الشخص لأداء هذه المهام. ووفقًا لتن كيت وآخرون (٢٠١٥) فإن وصف الأنشطة المهنية الموثوقة يوجه الطلاب والمعلمين حول مجال التدريس وسياقه وخصوصيته.

ذكرت دراسة ماير وآخرون (٢٠١٩) ودراسة أودود وآخرون (٢٠١٩) أن تنفيذ الأنشطة المهنية الموثوقة يتم بالفعل في برامج التدريب والتعليم الطبي للطلاب في المرحلة الجامعية الأولى وفي الدراسات العليا، وأفادت بعض الدراسات استخدام الأنشطة المهنية الموثوقة كأداة مساعدة لنماذج المحاكاة في التدريس ولمديري البرامج والعلماء. ويضيف جروبن وآخرون (٢٠١٦) ووالش وآخرون (٢٠١٨) أن الأنشطة المهنية الموثوقة أصبحت جزءًا من تدريب المدربين والمعلمين للمهن الصحية بالإضافة إلى المدربين والمعلمين لطب الأسرة.

نفذت المملكة العربية السعودية مؤخرًا الأنشطة المهنية الموثوقة في استراتيجيات تدريس أصول التدريس للمجموعات الصغيرة، والتي تشمل التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على الفريق والتعلم القائم على المحاكاة. ويضيف إقبال وآخرون (٢٠٢٠) أنه في ذات الوقت، صممت المملكة العربية السعودية ونفذت التعلم من خلال معمل المهارات. واستراتيجيات التعلم هذه تستخدم الأنشطة المهنية الموثوقة لأنها أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في السنة التي تسبق الدراسة السريرية لطلاب الطب في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك الجامعات السعودية. ويمكن تلخيص جدوى الأنشطة المهنية الموثوقة والفوائد المتوقعة من تطبيقها في المرحلة قبل السريرية في التعليم الطبي في الخطوات التالية:

تصميم نشاط تعليمي لمجموعة صغيرة، وتقديم تدريب سياقي سهل الفهم ودقيق، وإبقاء الطلاب على المسار الصحيح لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة، وتحفيز قدرات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات بين طلاب كلية الطب، وإدارة ديناميكيات المجموعة، وتقديم ملاحظات فعالة وبناءة لمساعدة المعلمين على تحليل تقدم عملية التعلم وتحديد ما إذا كانت نتائج التعلم المستهدفة قد تحققت، والتفكير في الجلسة بطريقة تساعد المعلمين على عمل تحليل نقدي لأداء المجموعة وتحديد نقاط القوة والضعف في الجلسة التي تم تقديمها، وتعزيز التعلم التعاوني (الجماعي)، وتقييم تقدم تعلم الطلاب وهو مقياس لقدرة المعلم كميسر لعملية التعلم على تقييم تعلم الطلاب من خلال طرق التقييم بالاختبارات التكوينية والنهائية.

## التعلم والتقييم في مكان العمل

يعد التعلم في مكان العمل جزءًا أساسيًا من التطبيق النظري على الممارسة السريرية لكل من طلاب الدراسات العليا وطلاب مرحلة البكالوريوس عن طريق التدريب العملي أو الاختبارات المؤهلة. ويرى ساجاد وآخرون (٢٠١٥) أن البيئة المادية غير المواتية، وعدم اهتمام الطاقم الطبي والمعلمين، ونقص تحفيز الطلاب من التحديات الرئيسية لعملية التعلم في مكان العمل. فيما يرى ليو وآخرون (٢٠١٢) أنه يمكن تقديم التعلم في مكان العمل في أحد العنصرين التاليين أو في كليهما: التعلم العملي والتعلم الافتراضي. وعلاوة على ذلك، يعتبر التقييم في مكان العمل أداة فعالة للتعلم ولتقييم الكفاءة لأنه طريقة تكميلية مثالية لامتحانات التخصص التقليدية والرسمية المستخدمة بالفعل.

ميزت دراسة رالين (٢٠٠٠) بين طريقة التعلم في مكان العمل والتعلم التقليدي في الصف الدراسي من خلال العناصر التالية:

- يعتمد التعلم في مكان العمل على التفكير في ممارسات العمل، وهو لا يعتمد على توجيه سؤال يختبر اكتساب المهارات التقنية، ولكنه يعتمد على عملية المراجعة والتعلم من التجربة.
- يراقب التعلم في مكان العمل التعلم الذي نتج عن إجراءات معينة وقدرات حل المشكلات داخل بيئة العمل الفعلية. ولذلك يعتمد التعلم في مكان العمل على الشخص الذي يتعامل مع المشاريع القائمة، والتعلم في مكان العمل يتضمن تحديات كثيرة للأفراد والمنظمات.
- يقوم التعلم في مكان العمل أيضًا بتقييم خلق المعرفة التي يتم تقديمها على أنها أنشطة مشتركة ومتبادلة. ويتم ملاحظة ذلك وتقييمه عندما يأتي الطلاب لمناقشة الأفكار ومشاركة المشكلات والتفكير في الحلول والعمل عليها.
- من أهم أولويات التعلم في مكان العمل اكتساب الكفاءات الفوقية بالإضافة إلى تعلم كيفية التعلم.

ويلخص أيبوت (١٩٩٦) أنماط التعلم في مكان العمل على النحو التالي:

**التعلم القائم على العمل كنمط للقبول أو القبول السريع:** يتحقق ذلك النمط من خلال اعتماد التعلم التجريبي المسبق. وفي هذا النمط تعتمد مؤسسة تابعة للتعليم العالي تجربة المتعلم من خلال السماح للمتعلم بالانضمام إلى تلك المؤسسة أو منحه درجات معتمدة لبرنامج معين.

**التعلم القائم على العمل كنمط إعداد مهني أولي:** يقتصر هذا النمط على الطلاب بدوام كامل، حيث يُسمح للطالب بالتعلم في بيئة حقيقية في موقع صناعي أو تجاري أو خدمي، ويعتبر ذلك عنصرًا إلزاميًا في برنامج الدراسة.

**التعلم القائم على العمل كنمط الإعداد العام للعمل في «العالم الحقيقي»:** في هذا النمط من التعلم، يدمج المتعلم في دراسته مقررًا مخصصًا لتطوير إحدى المهارات القابلة للنقل، ومن ذلك مثلاً التواصل أو حل المشكلات أو الرياضيات. ويهدف هذا النمط إلى إعداد الطلاب لدخول عالم العمل الحقيقي.

**التعلم القائم على العمل كنمط المكون الرئيسي لبرنامج الدراسة:** يتم تطبيق هذا النمط من التعلم على الطلاب الذين يعملون بدوام كامل، كما يتم تطبيقه في العمل البحثي الميداني حيث يتم تنفيذه في مكان عمل الطالب. ويعتمد هذا النموذج على السياسات التي تنص على تصنيف الطلاب وأن عليهم مقابلة مشرفيهم ومعلميهم في الجامعة. وعلى الجميع المشاركة ومناقشة منهجية أبحاثهم، ومعرفة المشكلات والانخراط في التفكير لإيجاد حلول لها.

## ملخص

في مجال التعليم الصحي المهني، يجب تنفيذ تصميم المنهج وتخطيط الدرس وفقًا للكفاءات المطلوبة، وبالنسبة للبرامج المهنية وفقًا للأنشطة المهنية المستهدفة. ويقودنا هذا إلى إلقاء الضوء على التعليم القائم على الكفاءة والأنشطة المهنية الموثوقة. كما يعتبر التعلم في مكان العمل أداة مفيدة يمكن وضعها في الاعتبار في عملية تخطيط الدرس على مستويات التعلم والتقييم.

# الفصل السابع: «اعتلالات» المنهج وكيفية إدارتها

محمد بن أحمد حسنين -عبدالمنعم بن عبدالسلام الحياني - جودي ماكيم

## تقديم

يرى البعض أن المنهج كيان ثابت، ولكن الحقيقة هي أنه لجميع المناهج الدراسية دورة حياة كما أنها تتأثر بالتغيرات الداخلية والخارجية. وحتى يصبح المنهج متميزًا، فيجب أن يكون ديناميكيًا ورشيقًا ومرنًا ليتمكن من التعامل مع المتغيرات المجتمعية والإدارية. ويرى أبراهامسون (١٩٧٨) أن المنهج، مثله مثل أي كائن حي آخر، قد يكون عرضة للإصابة بمختلف «الاعتلالات» وهو ما قد يؤثر على أدائه وفعاليته. وفي هذا الفصل نتوسع في أفكار أبراهامسون ونناقش العديد من القضايا التي يمكن أن تؤثر على المنهج الدراسي، بما في ذلك «أعراض» هذه الاعتلالات، كما نقترح «بروتوكولات الوقاية» و «خطط العلاج» حتى يمكن إعادة المنهج إلى المسار الصحيح لدعم تعلم الطلاب بفعالية وكفاءة.

يعرض الجدول ٧-١ الاعتلالات الأصلية التي ذكرها أبراهامسون، بالإضافة إلى وصفها وكذلك «التشخيصات» التي نقترحها للأسباب الأساسية لهذه الاعتلالات. من الواضح أن هناك عددًا لا يحصى من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على المنهج الدراسي وهو ما يؤدي إلى عدد من الأسباب الجذرية التي تسبب «اعتلالات» المنهج. ولذلك يجب الانتباه بعناية عند تقييم المناهج وتشخيص المشاكل واقتراح بروتوكولات العلاج.

| "اعتلالات" المنهج عند أبراهامسون | الوصف | "التشخيص" الذي نقترحه |
|---|---|---|
| تصلب المنهج<br>Curriculosclerosis | يتعطل المنهج من قبل الأقسام الأكاديمية القوية بسبب تسلطها فيطغى دورها وتستحوذ على المقررات واعتبار أن ذلك يعبر عن مكانة القسم فيتصلب المنهج ويتشوه توازنه | ديناميكيات توازن القوى الداخلية |

| "اعتلالات" المنهج عند أبراهامسون | الوصف | "التشخيص" الذي نقترحه |
|---|---|---|
| سرطان المنهج<br>Curriculum cancer | عندما ينمو عنصر واحد أو أكثر من عناصر المنهج بشكل لا يمكن السيطرة عليه، وبالتالي يصبح المنهج خارج نطاق البرامج المماثلة الأخرى | تصميم ضعيف للمنهج<br>عدم وجود إدارة مركزية وضمان الجودة<br>قلة المدخلات الخارجية |
| التهاب مفاصل المنهج<br>Curriculoarthritis | يشير إلى نقص التكامل بين المواد التي تدرس في نفس السنة (أفقيًا) أو التي تدرس في السنوات السابقة واللاحقة (رأسيًا) بسبب نقص المعرفة حول ما يتم تدريسه في المواد المختلفة من المقرر أو في الأقسام الأخرى أو أن المعلم يظن أن ما يقوم بتدريسه هو الأفضل، بدلاً من الالتزام بنتائج التعلم المحددة. | |
| وهن المنهج<br>Curriculum Malaise | شعور عام بعدم الرضا عن المقرر من جانب المعلمين والطلاب | "انحراف" أو "انجراف" المنهج<br>عدم وجود إدارة مركزية وضمان الجودة |
| اعتلال المنهج الناشئ عن التدخل العلاجي<br>Iatrogenic curriculopathy | تؤدي التغييرات المتعددة التي تتم لمعالجة العيوب إلى اعتلال المنهج و تعطله | |
| تضخم المنهج<br>Curriculum hypertrophy | تؤدي الزيادة الكبيرة في المعلومات إلى منهج متضخم ومزدحم | |
| التهاب المنهج غير معروف السبب<br>Idiopathic curriculitis | يعبر الطلاب عن عدم رضاهم عن القدرات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس | عدم وجود برنامج تطوير فعال لأعضاء هيئة التدريس |
| اعتلال المنهج المصاحب لأمرض آخري<br>Intercurrent curriculop-athy | المنهج لا يزود الخريجين بالمهارات أو المعرفة اللازمة | منهج قديم |
| تعظم/جمود المنهج<br>Curriculum ossification | يتم النظر إلى المنهج على أنه "مثالي" كما هو في الوضع الحالي | التركيز على الداخل بدلاً من النظر إلى الخارج |

# التشخيصات

في هذا القسم، نقدم «تشخيصات» مختلفة للأسباب التي تجعل المناهج تبدو وكأنها تعاني من هذه «الاعتلالات» ثم نقدم اقتراحات واستراتيجيات لعلاجها أو تخفيف تأثيرها.

## تصميم المنهج

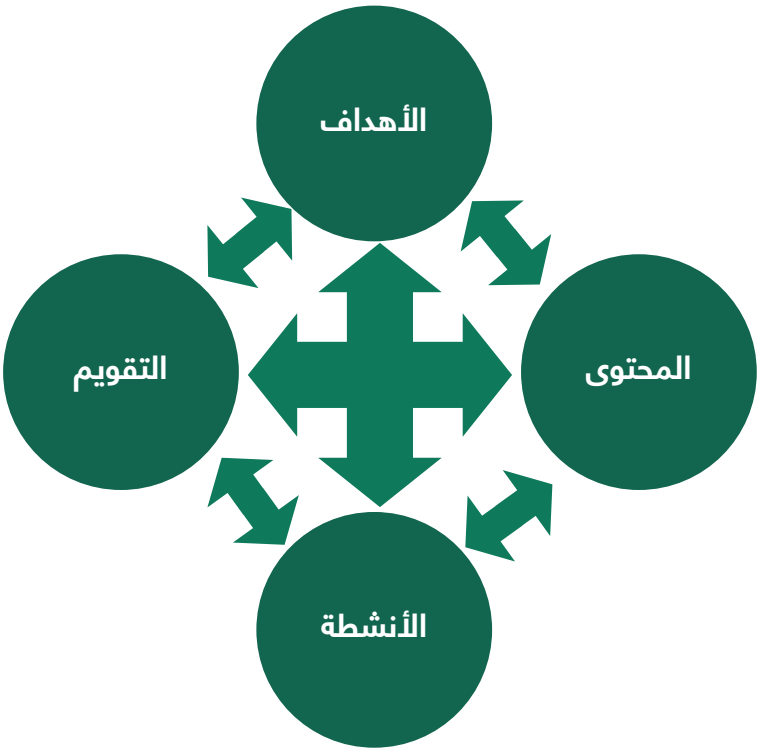
النقطة الأولى والأهم هي أن «الوقاية خير من العلاج»، وفي مرحلة التصميم الأولي من الممكن استباق العديد من المشكلات المتعلقة بالمنهج وطريقة تقديمه، بل واجهاضها. يجب اتباع نهج علمي عند تصميم المنهج ومراجعته في البداية باستخدام تصميم وخطوات منهج معترف بها (انظر الفصلين الثاني والثالث). أحد التصميمات البسيطة هو نموذج زياس (١٩٧٦) الذي يركز على أربعة عناصر من المنهج (كما يوضحه الشكل ٧-١):

أ. الغايات والأهداف العامة والأهداف التربوية وأهداف التدريس والأهداف التعليمية الخاصة

ب. المحتوى

ج. الأنشطة التعليمية

د. التقويم والتقييم




**الشكل ٧-١ نموذج زياس (١٩٧٦) لتصميم المنهج**

وكما هو الحال مع النماذج الأخرى الموضحة في هذا الكتاب، يركز نموذج زياس (١٩٧٦) على العلاقات بين عناصر المنهج الأربعة من حيث كيفية تأثيرها وتأثرها ببعضها البعض، ويعني ذلك العلاقة بين التقييم وأهداف التعلم من جهة، وكذلك التغذية الراجعة والاهتمام بمحتوى المنهج في عنصرين من عناصره الأربعة من خلال تركيزه على أنشطة التعلم والخبرات من جهة أخرى.

يجب تنفيذ تصميم المنهج بالتشاور مع جميع أصحاب المصلحة للمساعدة في تجنب مشكلات مثل عدم التوازن في المنهج ونقص التكامل بين مكونات المنهج أفقيًا ورأسيًا. ومن المطلوب كذلك استمرار المتابعة والمراجعة لضمان عدم ازدحام المناهج الدراسية وتضخمها حيث يتم دمج معارف أو متطلبات جديدة من جهات خارجية.

## الإدارة المركزية للمنهج

ربما يكون أحد أهم الأسباب الخاصة بالمشكلات المتعلقة بالمنهج هو المنهج اللامركزي حيث يتم إعطاء الأقسام الأكاديمية مسؤولية التخطيط لطلابهم وتعليمهم وتقييمهم في المقررات المختلفة. وفي حين أن هناك مزايا لذلك تتمثل في أن الأقسام الأكاديمية هي جهات التخصص في المجال، إلا أن الافتقار إلى المراقبة والتحكم المركزي يمكن أن يؤدي إلى اضطراب المناهج الدراسية واختلال التوازن في البرنامج بأكمله. نرى في الجدول ٧-١ أن المنهج يميل إلى «الانحراف» وأيضًا «الانجراف»، ويشير الانحراف إلى الوقت الذي يبدأ فيه المنهج في الابتعاد عن نتائج التعلم المستهدفة وغالبًا ما يتم اكتشاف ذلك الانحراف عندما يبدأ الطلاب في الفشل في التقييمات. أما الانجراف فهو النقطة التي يبدأ فيها المقرر في تضمين المزيد والمزيد من المحتوى ليصبح محملاً بما يفوق طاقته. وغالبًا ما يظهر هذا على شكل عدم رضا الطلاب عن البرنامج وبدء الطلاب في الشكوى من أنهم غارقون في العمل. ومن الممكن أن يكون الشعور بعدم الرضا ناتج عن عوامل مختلفة يجب معالجتها بشكل خاص وشخصي من خلال الانخراط مع الطلاب والحصول على التغذية الراجعة.

## ديناميكيات توازن القوى الداخلية

يقترح أبراهامسون (١٩٨٧) أن أحد العوامل الرئيسية التي تعطل المناهج هي هيمنة بعض الأقسام الأكاديمية القوية على الأنشطة التعليمية، بما في ذلك المنهج نفسه، فيرى القسم الأكاديمي المقررات أو ساعات التدريس المخصصة له على أنها انعكاس لأهمية القسم ومكانته وبالتالي يستخدم القسم قوته التنظيمية للحصول على مزيد من الساعات أو المقررات، بغض النظر عن احتياجات الطلاب أو نتائج التعلم المتوقعة من المنهج. بعد ذلك يصبح المنهج غير متوازن ويفقد التعاون المطلوب بين الأقسام الأكاديمية للوصول إلى منهج متكامل.

في بعض الأحيان، يبدأ واحد أو أكثر من مكونات المنهج في التضخم، وغالبًا ما يحدث ذلك ببطء، ولكن يمكن لهذا الأمر أن يخرج عن السيطرة. ومع نمو المعلومات والمعرفة في مختلف المجالات فيما يعرف باسم (ثورة المعرفة)، يحتاج المنهج إلى التكيف ليشمل المعلومات الجديدة، ولكنه يحتاج بعد ذلك إلى حذف المعلومات التي عفا عليها الزمن. ومجددًا، قد تؤدي صراعات القوى إلى أن الأقسام الأكاديمية الأقوى (أو تلك التي يُنظر إليها على أنها «متطورة») تمارس سلطتها على الأقسام الأخرى الأقل تأثيرًا، وهذا الأمر سيؤدي إلى زيادة المحتوى الذي يقدمه القسم الأقوى على حساب المحتوى الذي يقدمه الآخرون. ويتجلى هذا عادةً عند مقارنة محتوى مقرر ما بمحتوى مقرر مشابه تقدمه جامعات أخرى.

## التشخيصات

من الممكن اعتماد عدد من الاستراتيجيات للمساعدة في التخفيف من آثار هذه المشكلات وكذلك «الاعتلالات».

### أنظمة حوكمة واضحة وشفافة

يتطلب أي برنامج ترتيبات حوكمة واضحة وأنظمة لضمان الجودة، ويشمل ذلك اللجان الرسمية أو الهيئات الحاكمة التي تدير وتقيم وتتابع أداء المناهج لاكتشاف العيوب في أقرب وقت ممكن ومعالجتها قبل أن تتفاقم وتستعصي على الحل. ومن ثم فهناك حاجة ملحة لوجود لجان المناهج مثل اللجان التوجيهية للمناهج ولجان مراجعة ومتابعة المناهج ولجان التقويم (التقييم) ومجالس الامتحانات ولجان ضمان الجودة. ويصبح دور هذه المجموعات بالغ الأهمية عندما يبدأ المنهج للمرة الأولى. وعند تشكيل هذه اللجان، يجب تحديد المهام الموكلة إليها وآليات عملها والتقارير الدورية المطلوبة منها وذلك بكل وضوح لضمان سير خطة المنهج وفقًا لتصميم المنهج. ويجب الاهتمام بوضع لوائح لتنظيم العمل وهذه اللوائح يجب أن تكون متاحة للجميع، كما يجب على لجان المنهج التأكد من الالتزام باللوائح في جميع مجالات عملها.

قد يخضع المنهج الدراسي لتعديلات في مراحل ومستويات مختلفة، ويتم ذلك عادة بغرض معالجة العيوب المتصورة أو الفعلية. وهناك حاجة إلى مثل هذا التغيير المستمر في المنهج لضمان استمراريته، ولكن عدم إدارته والتحكم فيه بشكل جيد قد يؤدي إلى حدوث اضطراب شديد في المنهج وتباعد المقررات والوحدات التعليمية. ومن المجالات الأخرى التي تلعب فيها لجنة المناهج دورًا مهمًا ضمان التكامل الرأسي والأفقي للمناهج الدراسية والحفاظ عليها. عدم إنشاء روابط واضحة بين مكونات المنهج قد يؤدي إلى كثير من المشاكل. قد يكمن العيب في الروابط

الأفقية أو الرأسية، تلك التي تربط الموضوعات التي تمت دراستها في نفس العام (روابط التكامل الأفقية) أو تلك التي تربط الموضوعات التي تمت دراستها هذا العام مع تلك التي سبق دراستها أو التي سيتم دراستها لاحقًا (روابط التكامل الرأسية). ويمكن أن يؤدي هذا إلى مشكلات بسيطة (على سبيل المثال، عدم معرفة عضو هيئة التدريس بمحتوى الدورات الأخرى) وكذلك يمكن أن تتفاقم هذه المشكلات البسيطة لتصبح مشكلات حادة، حين يعتقد عضو هيئة التدريس أو القسم الأكاديمي أن ما يتم تدريسه في المقرر هو شأن داخلي لا يعني الآخرين.

من الممكن أن يحدث هذا لأن أعضاء هيئة التدريس قد لا يكون لديهم الوقت الكافي للالتقاء والتواصل لتنسيق ما يقومون بتدريسه في المقررات المختلفة، وهو ما يؤكد على أهمية الدور الذي تقوم به لجان المناهج. وبعد ذلك، يجب العمل على أن يدرس أعضاء هيئة التدريس سويًا مكونات المنهج لتحديد المتطلبات السابقة واللاحقة للمقررات التي يتم تدريسها، سواء في نفس العام أو على مدار البرنامج. يزداد العيب حدة في حالة أن يكون المطلوب هو التكامل الأفقي والرأسي بين المقررات لإكمال وتحقيق النتائج والكفاءات المطلوبة للخريج بناءً على منهج البرنامج أو الخطة الدراسية.

## ضمان الجودة ومراجعة الجودة الداخلية والخارجية

يعتبر تحقيق مؤشرات الأداء الرئيسية من أهم المؤشرات على أن المنهج الدراسي سليم وفعال، وأنه خالٍ من أي عيوب. يجب أن تتنوع هذه المؤشرات لتشمل كافة جوانب العملية التعليمية حتى يمكن اكتشاف العيوب ومعالجتها في أسرع وقت ممكن. ويجب تتبع مؤشرات الأداء الرئيسية هذه لسنوات لإجراء مقارنة غير متزامنة، كما يجب أيضًا مقارنتها بمؤشرات الأداء الرئيسية للبرامج المماثلة محليًا ودوليًا.

تعتبر عملية المراجعة الدورية للمناهج من أهم طرق تشخيص عيوب المناهج، خاصة إذا كانت تتبع المبادئ العلمية ولها طرق متعددة لجمع البيانات الكمية والنوعية. تصبح عملية المراجعة أكثر فائدة عندما تحلل النتائج وتطور خطط الإصلاح عند الحاجة. يجب أن يتولى المراجعون الخارجيون والمراجعون من داخل المؤسسة التعليمية عملية مراجعة المنهج، كما يجب مراعاة تطبيق معايير خارجية لمقارنة المنهج مع البرامج المحلية والدولية الأخرى المماثلة. ومن الضروري إشراك مجموعة من الخبراء الخارجيين وأرباب الأعمال في تخطيط البرنامج وتصميمه وإنجازه ومراجعته، والغرض من هذا هو أن نتجنب وجود برنامج يتطلع إلى الداخل وبالتالي إما سيفشل في تزويد الطلاب بفرص التعلم التي يحتاجون إليها للتخرج وهم مزودين بمهارات التوظيف المرغوبة ومسلحين بالمعرفة المطلوبة، أو أن يصبح البرنامج لا يواكب العصر ويخسر سمعته.

## المربع ٧-١ دراسة حالة: إنشاء مركز المناهج التعليمية بجامعة الملك عبد العزيز لإدارة المناهج المركزية

لعل من المهام الأساسية في الجامعة تطوير مناهجها وتحسينها بشكل دوري بما يتناسب مع الخطط التي تضعها الجامعة. ويجب أن يتم ذلك للتأكد من أن الجامعة معتمدة أكاديميًا وفقًا للمعارف العلمية والتقنية. ومن ثم، فإنه من المعروف أن أحد معايير التأهيل الأكاديمي للجامعة هو قوة الخطط الدراسية والمحتوى العلمي للمناهج.

أنشأت جامعة الملك عبد العزيز عدة إدارات ووحدات لإدارة المناهج بشكل مركزي. وكان العامل الأهم في ذلك هو تطوير مركز المناهج التعليمية الذي تأسس للاهتمام بشكل كبير بنقاط القوة والمجالات التي تتطلب إدخال تحسينات عليها في المناهج. وقد أدى ذلك إلى وضع خطط عمل يتم اعتمادها بشكل دوري لضمان التحصيل العلمي والأكاديمي والوفاء بمتطلبات سوق العمل بما يضمن أن الخريجين تم إعدادهم لدخول سوق العمل. وبالإضافة إلى ذلك، يتابع مركز المناهج التعليمية الخطط بعد قبولها أو اعتمادها ويضع المعايير والقوالب المطلوبة لضمان التنفيذ الصحيح للخطط والأدلة ومنهاج الدراسة، فضلاً عن متابعة تحقيق مخرجات المناهج. ويتم ذلك لضمان استيفاء متطلبات الاعتماد الأكاديمي وإعادة هيكلة الخطط الدراسية إذا لزم الأمر.

ويوضح هذا المثال، من خلال إنشاء مركز مخصص لتطوير المناهج الدراسية يعمل على سياسات وإجراءات المناهج الشاملة، كيف يمكن تجنب تقريبًا كافة اعتلالات ومشكلات المنهج المذكورة في هذا الفصل من خلال متابعة ومراقبة تنفيذ هذه السياسات والإجراءات.

### تطوير وتدريب أعضاء هيئة التدريس

كما يتصور الجميع، فإن أعضاء هيئة التدريس هم اللاعبون الرئيسيون في تنفيذ خطة المناهج الدراسية، فعضو هيئة التدريس هو الرابط بين الخطة المكتوبة وكيفية تفعيلها على أرض الواقع. وكما ذكرنا سابقًا، من المرجح جدًا أن يشتكي الطلاب عند شعورهم بأن التدريس غير مرضٍ بالنسبة لهم. ومن الممكن أن تقدم لنا استبيانات الطلاب إشارة سريعة إلى عدم الرضا، على الرغم من أننا بحاجة إلى توخي الحذر لتحديد السبب (فالسبب قد يكون بعض الاختلال بين عناصر المنهج المختلفة، وليس بالضرورة سوء التدريس). يجب حصول جميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين في التدريس والتقييم على تدريب خاص بالأدوار المفترض بهم تنفيذها. ويجب أن يشمل التدريب والتطوير جميع جوانب العملية التعليمية مثل تصميم المناهج وطرق التدريس واستراتيجياته وطرق التقييم الحديثة. من أجل تحسين المناهج الدراسية التي تتطلع إلى الداخل، يجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس ودعمهم للمشاركة في الأنشطة الخارجية مثل المشاركة في الاختبارات الخارجية وأنشطة الاعتماد وعضوية اللجان الخارجية، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى تحفيز تدفق أفكار جديدة إلى المنهج وبالتالي المساعدة في بقاء المنهج مواكبًا لأحدث التطورات.

## ملخص

إن التطور الحالي للمعرفة وما يصاحبها من انجازات علمية وتكنولوجية في جميع المجالات ساهم بشكل كبير في تغيير المفاهيم وخلق رغبة لدى أعضاء هيئة التدريس لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية، وهذا الأمر ينطبق أيضًا على ضمان أن تكون المناهج والعمليات التعليمية القائمة عليها ذات معايير دولية. ومثله مثل أي كائن حي آخر، فإن للمنهج دورة حياة ويتأثر بكل ما حوله، فالمنهج الدراسي يلعب دورًا في المجتمع وقد تصيبه «الاعتلالات» التي يمكن أن تؤثر على تقدمه. ولذلك يحتاج المنهج إلى إدارة متكاملة ونظام ضمان الجودة لحمايته واكتشاف العيوب مبكرًا ومعالجتها قبل أن تتسبب في ضرر لا يمكن إصلاحه.

سلط هذا الفصل الضوء على بعض الاعتلالات المحتملة التي قد تصيب المنهج الدراسي وأسبابها وطرق علاجها، كما ألقى الضوء على أهمية اللجان والمراكز المخصصة لإدارة المناهج. يتطلب إعداد منهج عالي الجودة الحصول على التدريب المناسب وتوافر المعرفة والمهارات التي تمكن المسؤولين عن المنهج من تشخيص ومعالجة مختلف القضايا والمشكلات من خلال إصلاح المناهج وإدارتها بشكل استباقي.

# الفصل الثامن: أسس ضمان الجودة

محمد بن أحمد حسنين - حامد بن عبدالرؤوف صالح

## تقديم

شهد التعليم العالي والمهني في جميع أنحاء العالم تغيرًا سريعًا، ومن ذلك الزيادة في أعداد الطلاب والتنوع المتزايد في الطلاب وفتح الوصول للتعليم وتأثير أنظمة التعلم الإلكتروني التي تسهل التعلم عن بعد والتعلم المتنقل وزيادة الاعتراف بأهمية التعلم في مكان العمل، وكل هذا أدى إلى ظهور مخاوف بشأن الحفاظ على جودة التعليم وتعزيزها عبر قطاع يتميز بالتنوع الكبير.

أدي التعامل مع هذه المخاوف إلى قيام جميع المؤسسات المهتمة بالتعليم، مثل المدارس والجامعات والهيئات القانونية والمهنية والتنظيمية المعنية بالتعليم، بالتركيز بشكل أكبر على إظهار:

- تحسين الجودة وتعزيزها.
- المساءلة عن إنفاق المال العام، لا سيما ضمن القيود المفروضة على الموارد.
- شفافية العمليات التي تتضمن القبول / الاختيار، التدريس / التعلم، التقييم وضمان الجودة.
- توصيف وتحقيق الكفاءات والنتائج وفقًا لمعايير محددة.
- التحديد المبكر للطلاب أو الممارسين «الفاشلين» ومعالجتهم.

يحتاج جميع أعضاء هيئة التدريس إلى تقييم جودة وفعالية التدريس والتعلم الخاص بهم. ويحدث التقييم بشكل عام ضمن أطر ضمان الجودة المحددة (المهنية والوطنية والداخلية) وجميعها تتشارك في بعض السمات المشتركة. من شأن فهم أنظمة ضمان الجودة وطرق التقييم أن يساعد المعلمين على تحسين تجربة تعلم الطلاب. إن جاز لنا التعبير، شهد «جدول أعمال الجودة» في التعليم العالي تحولات في الطريق نحو وضع معايير واضحة، والتعليم القائم على الأدلة، ومقاييس ومؤشرات قياس التحسين المستمر، وإنشاء الهياكل والعمليات التي تمكن الحوكمة الذاتية والمتابعة. لذلك فإن «جدول أعمال الجودة» يؤثر على جميع جوانب التعليم على كافة المستويات، من التمويل والهيئات التنظيمية إلى مقدمي التعليم، وصولاً في النهاية إلى المعلمين والمتعلمين. وتشمل السمات الرئيسية لضمان الجودة ما يلي:

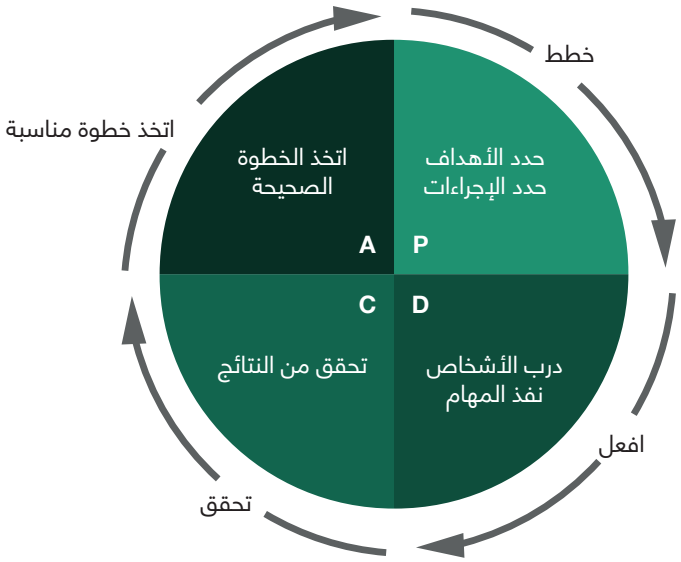
- التقييم الذاتي – عادة ما يتم من خلال تقرير مراجعة تقدم فيه المؤسسة تقييماً ذاتياً لأنشطتها المتعلقة بنطاق المراجعة.
- مراجعة الخبراء الخارجيين التي تجريها جهة مستقلة – عادة ما تنطوي على تدقيق وثائقي وزيارة من قبل المراجعين إلى المؤسسة.
- التقرير العام – مع التعليقات والتوصيات.
- المقارنة المعيارية – المراجعات الدورية التي تقوم بها الوكالة عبر القطاع لتحديد الموضوعات والقضايا المشتركة.

## دائرة ضمان الجودة للبرنامج

عادةً ما تعمل أنظمة ضمان الجودة، سواء على مستوى النظام أو التنظيم أو على المستوى الفردي، من خلال دائرة تعكس الخطوات «خطط – افعل – تحقق – اتخذ الخطوة المناسبة» وهي المعروفة باسم دائرة الجودة أو دائرة (PDCA).

ويقول دار (٢٠٠٧) أن نهج دائرة الجودة لضمان ومراقبة الجودة هو نهج إدارة ومراقبة يستخدم لإدارة التحسينات أو صيانات العمليات والإجراءات والتحكم فيها. ويعود أصل اسم دائرة الجودة إلى ترجمة يابانية لما يعرف باسم «دائرة دمينغ» وهو تعديل على نموذج آخر يعرف باسم دائرة شيوهارت.

تتضمن عملية وإجراءات تصميم وتطوير وتقييم البرامج والمناهج الدراسية العديد من المكونات المترابطة في دائرة الجودة لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة من البرنامج الأكاديمي. يوضح الشكل ٨-١ دائرة الجودة بمراحلها الأساسية الأربع، والتي يتم توسيعها أدناه.




**الشكل ٨-١ دائرة الجودة (PDCA) – مراحل الخطوات «خطط – افعل – تحقق – اتخذ الخطوة المناسبة» والغرض منها**

## ١ مرحلة التخطيط وتصميم البرنامج (خطط)

أولى خطوات هذه المرحلة هي البدء بتحليل احتياجات أصحاب المصلحة، بما في ذلك الطلاب والخريجين وأعضاء هيئة التدريس وأصحاب الأعمال المختلفين والمجتمع المحلي والمجتمع ككل. وبعدها يتم تحويل احتياجات أصحاب المصلحة إلى مصطلحات تعليمية، أي تحويلها إلى خصائص للخريجين وكفاءاتهم، ولكن في النهج القائم على النتائج يتم تحويلها لاحقًا إلى تصنيف تعليمي آخر مكافئ مثل نتائج التعلم. وبناءً على نتائج التعلم هذه، يتم تصميم البرنامج الأكاديمي لتحقيقها. وبالإضافة إلى ذلك، من الأهمية بمكان في هذه المرحلة ضمان اتساق مستوى أهداف التعلم الخاصة بالبرنامج مع معايير الإطار الوطني للمؤهلات، والتأكد أيضًا من أن استراتيجيات التعلم والتعليم والتقييم مصممة بعناية لتقييم نتائج التعلم المستهدفة باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب. ويمكن كذلك في هذه المرحلة أن يحدد البرنامج الموارد التي يحتاجها مثل الموارد المالية والبشرية والمادية. ثم يخضع البرنامج للتدقيق الخارجي، ويجب أن يثبت التدقيق أن البرنامج يتوافق مع النقاط المرجعية والمعايير المهنية الوطنية والدولية.

## ٢ مرحلة التنفيذ (افعل)

في هذه المرحلة، يتم تنفيذ البرنامج الذي تم التخطيط له، بما في ذلك استراتيجيات التدريس والتقييم. والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من أن التنفيذ يتناسب مع مخرجات التعلم المستهدفة. ولذلك فإن مرحلة التنفيذ تتطلب التنفيذ الكامل لعمليات التعلم والتدريس والتقييم بالبرنامج.

## ٣ مرحلة التقييم (تحقق)

تنطوي هذه المرحلة على إجراء تقييم وتحليل شاملين لبيانات ومعلومات التقييم بالإضافة إلى التغذية الراجعة والتعليقات من أصحاب المصلحة. والغرض الرئيسي من مرحلة التحقق هو التعرف على مجالات التحسين لتطوير خطة عمل للتحسين في المرحلة الأخيرة. وفي بعض الأحيان تسمى هذه المرحلة مرحلة الدراسة، فهي مثلاً تستخدم في التدقيق باسم دائرة (PDSA) «خطط – افعل – ادرس – راجع الخطوة المناسبة»، كما تسمى أحيانا في التطوير المهني باسم (فكر) وخطواتها هي «خطط – افعل – فكر – اتخذ الخطوة المناسبة».

يقول باتون (٢٠٠٨، ص. ٣٩) أن تقييم البرنامج هو «مجموعة منهجية من المعلومات حول

أنشطة وخصائص ونتائج البرامج لإصدار أحكام حول البرنامج، أو تحسين، أو تطوير فعالية البرنامج، أو اتخاذ قرارات صائبة حول إعداد برامج مستقبلية أو زيادة فهم البرنامج». ومن الممكن أن تشير كلمة «البرنامج» إلى العديد من أنواع المشاريع والابتكارات والتعليم، كما يجب أن يأخذ أي تقييم في الاعتبار التكلفة والفعالية والنتائج.

يجمع المقيّم المعلومات من هذه المصادر لتقييم البرنامج:

**الطلاب:** سواء أكان الطلاب أكملوا المقرر أم لا يزالون في مرحلة الدراسة، فالطلاب هم مصدر حيوي للمعلومات. ويمكن أن يكون التقييم مفيدًا للغاية في تقييم إذا كان المقرر يساعد على تقديم فرص عمل للخريجين. يعد الطلاب مصدرًا جيدًا للمعلومات عند تحديد الحاجة لبرنامج معين وملاءمته فيما يتعلق بتوفير فرص العمل.

**التقييم الذاتي:** يلعب المقيّم دورًا مهمًا في عملية تقييم البرنامج. ولتحقيق هذه الغاية، يجب أن يكون واضحًا ما إذا كان التقييم يتم كجزء من عملية اعتماد خارجية أو داخلية أو لتطوير استراتيجيات التدريس والتعلم أو لتحسين أداء المعلم. وفي البداية، يجب على المقيّم أن يسأل ما هي المتطلبات الأساسية والأغراض والمواد والقراءة المناسبة وطرق التقييم لبرنامج معين.

**مجموعات الأقران (المتعلمين والمعلمين):** في بعض الأحيان، يمكن أن يتعامل الطلاب أو المعلمون، بدلاً من المعلم وحده، مع الاهتمامات والتحديات داخل مجموعة أقرانهم بكل حرية. ولذلك قد تكون مخرجات مجموعات الأقران مصدرًا مهمًا للمعلومات التي يطلبها المقيّمون.

**المقيّمون الخبراء:** يمكن للخبراء في مجال معين تقديم المشورة والنصح بشأن تصميم البرنامج والتدريس، كما أنهم أيضًا أكثر الأشخاص ملاءمة لإبداء رأي محايد حول تصميم البرنامج ومحتوى المقرر والمنهجيات المعتمدة والتقييمات (ومن ذلك على سبيل المثال الممتحنون الخارجيون). وتقدم العديد من الهيئات المهنية والمؤسسات الأكاديمية يد المساعدة للجامعات في تقييم برامجها.

من المهم تحديد أداء البرنامج وجوانبه المختلفة، مثل مدى ملاءمة كل جزء من البرنامج، وعملية القبول في البرنامج والتخرج منه وتسلسل المواد الدراسية. ولتقييم المنهج العديد من الوظائف:

## تعزيز المنهج الحالي

غالبًا ما يختبر الطلاب وأولياء أمورهم مدى أهمية البرنامج وخصوصًا في التعليم العالي بناءً على مدى ملاءمة البرنامج لتلبية المتطلبات الأكاديمية وتأهيل الخريجين للحصول على وظائف. من الشائع عدم تمكن الطالب من إكمال مقرر دراسي في كليته أو جامعته، ولذلك هناك حاجة متزايدة لتقييم البرامج القائمة حاليًا. ويعتقد أعضاء هيئة التدريس أيضًا أن تطوير التعليم والتقدم في المناهج والتدريس بطريقة مثيرة للاهتمام يحفز المتعلمين ويلهمهم. كما أنه من الضروري أن يحدد المعلم ما الذي سيلهم طلابه ويحفزهم على وجه الدقة لأن ما قد يعتبره المعلم شيئًا رائعًا قد يراه الطلاب غير ذلك.

## اكتشاف تأثير المنهج أو البرنامج

من الضروري تقييم تأثير هذه التغييرات على تحفيز الطلاب وتعلمهم حيث يتم تقديم التعديلات والابتكارات في المقررات أو المنهج أو طرق التدريس والتعلم في التعليم العالي، فأصبحت بعض الابتكارات مثل التدريب المعتمد على الكمبيوتر وإدخال الوسائط المتعددة في أساليب التعلم والتعليم شائعة إلى حد ما في التعليم العالي وخصوصًا مع التطورات التكنولوجية الحديثة. ومن المهم تقييم تأثير ذلك على سلوك الطلاب وعلى تحفيز أعضاء هيئة التدريس ومدى رضاهم وعلى منحنى التعلم.

## التحقق الشامل من المنهج

يجب على خبراء المادة التحقق من محتويات المقرر وصحتها من خلال المراجعة الدقيقة للأهداف والنتائج المستهدفة وتوصيفات المقررات وأدلة استخدام المختبرات (إن وجدت) وأوراق الاختبارات السابقة والمهام وما إلى ذلك.

## جمع ما يثبت التقييم الذاتي من قبل عضو هيئة التدريس

بعد أن يقوم المعلم بتحليل طلابه وتحديد مدى فعالية الدورة التدريبية من خلال تلك البيانات، يحتاج المعلم إلى معرفة ردود فعل الطلاب وتغذيتهم الراجعة حول المقرر والمنهجية المتبعة. وهذا سيجعل من السهل على الطلاب تحديد مستوى التدريس ومستوى جودته. ويسمح التقييم الذاتي للمدرس بتحديد قدرته على ترتيب محتوى المقرر وتعديل المحتوى لتلبية احتياجات الطلاب وفقًا لقدراتهم من أجل تحقيق نتائج تعلم البرنامج.

## الأهداف والنتائج

بناءً على مبادئ المجتمع وأنماطه والقوى السائدة فيه، تكون رسالة كل هيئة ومؤسسة ورؤيتها. ودائمًا ما ينصب التركيز على النتائج والهيكل العام للمقرر والاتجاهات الاجتماعية قبل أن تبدأ الجامعة برنامج في أي تخصص. تقييم الأهداف هو الوظيفة الأساسية للمقيّمين، وربما يوجد العديد من الأهداف، مثل التواصل والتفكير التحليلي والنقدي والكفاءة الفنية ومعرفة الطبيعة والبيئة والفهم الاقتصادي والوعي الاجتماعي والتزامات المواطنة وفهم الذات وتوضيح القيمة وغيرها.

بعد إعداد أهداف المقرر، يقوم مصممو المنهج بإعداد أهداف التدريس، والغرض من النتائج هو تحقيق الأهداف. يتطلب تقييم النتائج التعليمية إجراء دراسات تحليل الجدوى حول مدى وضوح تحديد وتعريف هذه النتائج وكيف تنطبق على الطلاب في مستوى تعليمي وسياق اجتماعي معين. من الممكن أن تُطرح أسئلة مثل «هل يستحق ذلك رفع مستوى المقرر أم ينبغي علينا تعزيز علاقة المقرر بموضوعات أخرى؟». إن مجالي التركيز الهامين للتقييم السليم لأهداف وغايات برنامج أو مقرر معين هما أولاً قياس أداء الطالب وثانيًا رد الفعل المرتبط بالمقرر.

## المحتوى

يركز محتوى المقرر بشكل كبير على تمييز معايير الأهداف التعليمية للمقرر ونتائجها كما يركز على استشارات الخبراء في المادة. ويجب استمرار استعراض مختلف وجهات النظر حول أهمية المنهج واحتمالية تحقيق نتائج المقرر. وفيما يلي بعض أسباب تقييم محتوى المقرر:

- التحقق من الصلة بين المحتوى والنتائج.
- التأكد من أن المقرر حديث ويعكس أحدث البيانات والأبحاث والدراسات حول هذه المادة.
- التحقق من أن المحتوى كاف لتطوير معارف المتعلمين.
- الحكم على تسلسل المحتوى ومعرفة ما إذا كان متوازنًا ومنطقيًا.
- تقييم الهيكل التنظيمي للمحتوى.

## العمليات التعليمية

يشير تقييم استراتيجيات التعلم والتدريس والمنهجية والعملية التعليمية في النهاية إلى الاهتمام والمشاركة والاتصال المطلوب بين الطلاب والمعلمين. والعمليات التعليمية ليست مجرد طرق تدريس يطبقها المعلمون بل هي كيفية تغيير سلوك الطلاب بشكل إيجابي من خلال

مواد التدريس واستراتيجيات التعلم. أولاً، في عملية تقييم مدخلات واستراتيجيات التدريس، يجب البدء بتقييم مدى تحقيق النتائج من خلال الاستراتيجيات. ثانيًا، يجب التحقق من الوقت المستغرق لإكمال عملية التعلم والموارد اللازمة لتحقيق ذلك. ثالثًا، في بيئات الفصول الدراسية الفعلية، يجب النظر عن كثب في تقييم جدوى الأساليب المستخدمة. رابعًا وأخيرًا، يجب إجراء تقييم عادل وواقعي لقدرات المعلم لتفعيل طرق ضمان أداء البرنامج.

## النتائج

معظم التقييمات التي يتم إجراؤها في التعليم العالي قائمة على النتائج أو الأهداف وتطرح دائمًا التساؤل التالي: هل حقق التدخل الذي تم أهدافه المعلنة؟ ولذلك من الواضح أن الأهداف يجب أن تكون محددة وواضحة ونوعية وجلية ويمكن قياسها (انظر الفصلين الأول والثاني). عادة ما تحدث القياسات عند انتهاء التدخلات، وإذا كان المطلوب إجراء فحص أكثر تفصيلاً للتغييرات، فيمكن إجراء مقارنة لوضع المتعلمين قبل التدخل وبعده، أو يمكن مقارنة المجموعات التي تخضع لبرامج مختلفة ذات نتائج تعليمية مماثلة.

## التقييم القائم على النتائج مقابل التقييم القائم على العملية

قد يُظهر التقييم القائم على النتائج أن ٧٠٪ من الطلاب اجتازوا تقييمًا بعد اتباعهم لطريقة مبتكرة للتعلم. وبينما يوضح ذلك أن الطريقة المتبعة كانت فعالة في تعزيز المعرفة أو المهارات لمعظم الطلاب، قد يرغب المعلمون في معرفة السبب في «فشل» ثلث المجموعة تقريبًا. لتقييم برنامج بهذه الشروط، نحتاج إلى النظر في عملية التعلم والتعليم، وهذا يتطلب نهجًا مختلطًا (كميًا ونوعيًا). عادة ما يكون تقييم العملية أكثر استهلاكا للوقت ويتطلب تحليلا متعمقا للبيانات، وهو ما قد يتضمن ملاحظة المتعلمين والميسرين خلال الجلسات الرسمية أو المقابلات أو مجموعات التركيز مع المتعلمين لاستكشاف مدى مشاركتهم أو لماذا تم تقييم الجلسات على أنها سيئة، وكذلك إجراء مقابلات مع العاملين لمعرفة كيفية منح الدرجات في الاختبار.

التقييم الواقعي هو شكل من أشكال تقييم العملية ووفقًا لما ذكره باوسون وتيلي (١٩٩٧) فإنه يعني بالإجابة عن التساؤل «ما الذي يعمل لصالح من وفي أي سياقات؟». وهذا دليل على التعقيد المتأصل في التعليم وافتقاره إلى علاقة سببية مباشرة من حيث المدخلات والنتائج. يقول وانج وآخرون (٢٠١٢) أنه تمت التوصية باستخدام هذه الطريقة في التعليم الطبي، ولكن من غير المرجح استخدامها للتقييم المستمر لأنها تتطلب المزيد من الموارد.

## ٤ مرحلة التحسين (اتخذ الخطوة المناسبة)

تتضمن هذه المرحلة تطوير خطة عمل من أجل التحسين تكون مبنية على تحليل البيانات ودراسة نتائج التغذية الراجعة من مختلف أصحاب المصلحة في المرحلة الثالثة الخاصة بالتقييم «تحقق». ويجب على النتائج النهائية أن تغلق الحلقة المفتوحة في دورة التعلم وتحقق نتائج التعلم. وعند النجاح في تحقيقها، فذلك يعني أن البرنامج الأكاديمي أو المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس والتعلم والطرق المتبعة وطرق التقييم مصممة بشكل جيد وبصورة قياسية. كما تتم مشاركة أفضل الممارسات مع جميع أعضاء هيئة التدريس المعنيين وقطاعات المؤسسة التعليمية وسيظهر التحسين والتعزيز في دائرة الجودة (PDCA) التالية، ويستمر الأمر بهذه الصورة. وتتوقع وكالات ضمان الجودة أن العاملين على كافة مستوياتهم في المؤسسات التعليمية (ويتضمن ذلك الفصول الدراسية والمعلمين السريريين) سيقومون بجمع البيانات التي تسمح لهم بإظهار هذه الخطوات وطريقة تأثير كل خطوة في الخطوة التي تليها. ويجدر ذكر أن إجراءات التحسين تختلف باختلاف الفترة الزمنية المتاحة ومقدار التغيير الذي يطرأ على البرنامج نتيجة لخطة التحسين المتبعة.

## المربع ٨-١ دراسة حالة: نظام ضمان الجودة الداخلي

نظام ضمان الجودة الداخلي هو عملية ديناميكية تعمل على ضمان المعايير الأكاديمية وتحسين الجودة في جامعة الملك عبدالعزيز، ويعكس التحديث الدائم لنظام ضمان الجودة الداخلي الاهتمام البالغ الذي يحرص المجتمع الأكاديمي في جامعة الملك عبدالعزيز على تطبيقه.

يدرك نظام ضمان الجودة الداخلي أن عمليات ضمان الجودة وعمليات تحسين الجودة تكون أكثر فعالية عند حدوثها في أقرب وقت ممكن من نقطة تقديم الخدمة. ومن المعروف كذلك أن نظام ضمان الجودة الداخلي يساهم في تلبية متطلبات المركز الوطني للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية وتنفيذ معاييره المؤسسية والبرامجية في جميع البرامج الأكاديمية التي تقدمها جامعة الملك عبدالعزيز. كما يأخذ نظام ضمان الجودة الداخلي في الاعتبار معايير الإطار الوطني للمؤهلات.

يعمل الإطار الوطني للمؤهلات على إعداد الجامعة للمستقبل، وتحقق جامعة الملك عبد العزيز هذه المتطلبات من خلال إطارها التنظيمي الخاص بالإجراءات والمبادئ التوجيهية الذي يتجسد على هيئة نظام ضمان الجودة الداخلي هذا وسياسات وإجراءات ضمان الجودة التي توجه جميع أعضاء الجامعة إلى تحقيق غاية تقديم برامج أكاديمية عالية الجودة تنتج خريجين متميزين.

تحصل سياسة ضمان الجودة للبرامج الأكاديمية في الجامعة على دعم من خلال سلسلة من الإجراءات التي تنظم عمل هذه السياسة وهي تتوافق مع متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي ومع إجراءات نظام الجودة الأيزو ٢١٠٠١. وبناءً على ذلك، تم تقسيم هذه الإجراءات إلى أربعة مستويات أو مراحل (التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتحسين) بغرض ضمان جودة هذه البرامج بناءً على المعايير الوطنية والدولية.

## جمع التغذية الراجعة واستخدامها

أحد العناصر الرئيسية لأي طريقة من طرق ضمان الجودة هو التأكد من الحصول على البيانات بشكل فعال وعرضها بدقة بطريقة يمكن تقييمها. يوصي هاونسل (٢٠٠٩) بضرورة الحصول على البيانات من مجموعة متنوعة من المصادر بما في ذلك: التغذية الراجعة من الطلاب، والتغذية الراجعة الذاتية، ومن ذلك على سبيل المثال التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من مراقبة الصوت / الفيديو، والتغذية الراجعة من الزملاء، ومن ذلك مثلاً تقييم الأقران، والتغذية الراجعة العرضية، مثل الاتجاه العام للحضور والغياب.

الاستبيانات التي تقدم إلى الطلاب هي «أداة» ضمان الجودة الأكثر استخدامًا على مستوى الصف الدراسي. وعادة فإن الاستبيانات تهتم بالسؤال عن إما رضا الطلاب أو مشاركتهم في عملية التعلم. وتهدف الاستبيانات المهتمة بمشاركة الطلاب إلى تقييم مدى السماح للطلاب بالمشاركة في الأنشطة التعليمية الهادفة. تعمل منظمات وهيئات أجنبية بجهد كبير لاستخلاص مثل هذه المعلومات، ومثال ذلك أن استطلاعات الرأي التي قدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (المسح الوطني لمشاركة الطلاب) والعديد من الاستطلاعات المماثلة اصبحت مستخدمة الآن في عدد كبير من الدول. تقدم هذه الاستطلاعات معلومات حول مستوى مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم والتدريس. أما الاستطلاعات التي تقيس مدى الرضا، فهي مصممة عادةً لجمع البيانات من المتعلمين حول المقررات أو المعلمين. ولكن أكثر الطرق شيوعًا لجمع المعلومات هي الاستبيانات المصممة لجمع البيانات الكمية والنوعية معًا. وتوفر بيانات رضا الطلاب أو المتدربين معلومات للمعلمين والمؤسسات التعليمية حول ما يشعر به الطلاب حيال عمليات التعلم التي يشاركون فيها.

يشكو المتعلمون عادة من أن تغذيتهم الراجعة تبدو وكأنها لم تغير شيئًا، ويؤدي هذا إلى مقاومة الطلاب لأي ممارسات صممت للحصول على التغذية الراجعة منهم فيقدمون بيانات مضللة أو يرفضون المشاركة. يحتاج المعلمون إلى أن يظهروا للطلاب ويشرحوا لهم ما الذي سيتغير (وما الذي لن يتغير) نتيجة تغذية الطلاب الراجعة. وغالبًا ما تتعرض التغذية الراجعة الخاصة بالرضا لانتقادات من قبل الأشخاص الذين يعتقدون أن هذه الطريقة خاطئة، فإذا كان الهدف هو التعلم، فإن المتعلم الذي يشعر «بالرضا» أو «السعادة» قد لا يتعلم.

من الانتقادات الأخرى الموجهة إلى استبيانات التغذية الراجعة هو أنه وبسبب التعقيدات الإدارية سيتم استخدام ما جاء في استبيانات التغذية الراجعة غالبًا في نهاية المقرر في التقييم النهائي، ولذلك لا يمكن للمدرسين استخدام البيانات لتعديل نهجهم في التدريس أو التركيز على المقرر لصالح المتعلمين الحاليين بشكل مباشر، ولكن يجب استخدام البيانات بحيث تكون الفائدة موجهة إلى المتعلمين التاليين. قد تؤدي مثل هذه الأنظمة إلى إحباط الطلاب لأنه من الصعب

للغاية إثبات أن تغذيتهم الراجعة ستؤدي إلى تحسينات. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه نظرًا لأن الكثير من البيانات التي يتم جمعها هي بيانات كمية، فالمطلوب أن تكون أحجام العينات كبيرة نسبيًا لاستخلاص استنتاجات معبرة.

يمكن استخدام العديد من التقنيات الأخرى لجمع تغذية المتعلم الراجعة بصورة منهجية لإجراء تغييرات على التدريس في الوقت المناسب. وتقول دراسة أنجيلو وكروس (١٩٩٣) أن من أمثلة ذلك تنسيق مناقشة مجموعة صغيرة لتقديم تغذية راجعة من المتعلمين إلى المعلم والإجابة على «ورقة تستغرق دقيقة واحدة» وذلك يمكن أن يزود المعلمين بمعلومات ما بعد الجلسة في الوقت المناسب حول ما ينجح مع الطلاب وما لا ينجح.

## إطار عمل كيركباتريك

أحد الأطر شائعة الاستخدام في التعليم هو إطار كيركباتريك (كيركباتريك وكيركباتريك، ٢٠٠٦) والذي تم تصميمه في الأصل لتقييم برامج التدريب في مجال الأعمال التجارية والبيع بالتجزئة، وكانت النتيجة الرئيسية له هي زيادة إيرادات المبيعات. وينظر إلى هذا الإطار بشكل عام على أنه نموذج من خمسة مستويات للنتائج التعليمية مع وجود أدلة عليها فيما يتعلق بما يلي:

١. رد فعل (المتعلمين)
٢. التعلم
٣. تغيير السلوك
٤. النتائج
٥. التأثير على المؤسسة

**استخدام البيانات من عملية التقييم:** يجب أن يستخدم المقيِّم بيانات ومعلومات البرنامج الذي يتم تقييمه لإجراء تعديلات وتحسينات على المناهج الدراسية. وبشكل عام يتم استخدام نتائج التقييم في ثلاث اتجاهات رئيسية لتطوير المناهج الدراسية، حسبما موضح أدناه:

**إدخال تغييرات في المحتوى:** إذا أشارت مراجعة المنهج وتقييمه إلى أن المحتوى لا يتوافق مع النتائج، من الممكن إضافة محتوى جديد أو حذف المحتوى الذي لا يتوافق مع النتائج.

**تحسين التدريس:** إذا قيم الطلاب المقرر على أنه «مربك» أو «غير كاف»، فمن المحتمل أن المنهجية المتبعة ليست صحيحة كليًا. وبعد ذلك، يعود الأمر بالكامل إلى المعلم لتكييف طرق التدريس لتلبية احتياجات الطلاب. وفي بعض القطاعات، على سبيل المثال، يمكن استبدال نهج المحاضرة بمناقشات جماعية أو ندوات أو العكس.

**تقييم الحاجة والفرصة لتقديم مقرر جديد:** مع التطور اليومي الدائم في العلوم والتكنولوجيا والمعلومات، هناك دائمًا مجال لتنفيذ مقررات معاصرة تساعد طلاب الجامعات مستقبلاً في العثور على الوظائف التي عليها طلب كبير حاليًا. قبل بضع سنوات، على سبيل المثال، كان هناك ما يسمى بفقاعة الدوت كوم والتي تتعلق بمواقع الإنترنت، فقامت كثير من الجهات بعمل مقررات في تكنولوجيا الويب والتصميم. أما الآن فالاتجاه يسير نحو قطاع منافذ الخدمات بالوكالة (مثل مراكز الاتصال) وهناك مجال كبير للتوظيف في مجال مراكز الاتصال. ولهذا تم دمج هذا في المناهج الدراسية من قبل مؤسسات التعليم العالي، مثل كليات الإدارة على سبيل المثال، وهذا إدراكًا للحاجة الحالية لذلك.

## ملخص


يتعامل تقييم المناهج والبرنامج التعليمي بشكل خاص مع الأساليب المنهجية لتقييم وقياس مدى كفاءة خبرات التعلم في مستوى معين من الدراسة. ويعتبر التقييم جزءًا من دائرة الجودة «خطط – افعل – تحقق – اتخذ الخطوة المناسبة» وهذه الدائرة هي نموذج لأنشطة ضمان الجودة تستخدم لدفع التغيير قدمًا وتحسين الجودة. ومن الناحية النظرية، يجب التركيز على العملية التعليمية والنتائج معًا، ولذلك هناك حاجة إلى اتباع طرق هجين ومختلطة لجمع البيانات.

الهدف من تقييم المنهج هو توفير التوجيه لتطوير البرنامج الحالي وتحليل تأثيره العام على تحفيز الطلاب وتعلمهم، وهذا يساعد على إعادة تنظيم محتوى المقرر وطرق التعلم والتدريس بطريقة أفضل.

طرق التقييم الرئيسية هي التقييم الذاتي والاعتماد والتحقق والتغذية الراجعة من المتعلم. ومصادر التقييم الأخرى هي المعلمين والمقيّمين المدربين ومجموعة الأقران والمقيّم. أما مكونات التقييم فهي الأهداف والنتائج والمتطلبات الأساسية مثل المعلومات الخاصة بالقبول والمحتوى والعمليات التعليمية والمخرجات وإجراءات التقييم والمراجع وما إلى ذلك. يمكن للأكاديميين والمعلمين استخدام مزيج من استبيانات الاستقصاء الرسمية والتغذية الراجعة غير الرسمية لتحسين عملية التدريس وتعزيز التعلم. ومن الممكن الاعتماد على تنوع الأساليب للحصول على تفاصيل التقييم، مثل إصدار الأحكام الشخصية وحساب مدى تحصيل الطالب. ومن خلال تطوير أساليب التدريس والتعلم والتأكد من بدء صفوف دراسية جديدة، وغيرها من الأمور، يمكن استخدام معلومات التقييم بشكل أفضل، ويمكن تقديم تغذية راجعة لجميع أصحاب المصلحة بشأن أي تغييرات حدثت بالفعل.

# الفصل التاسع: اتجاهات جديدة في تصميم المناهج وتطويرها وتنفيذها: نموذج FLOATS

جودي ماكيم

في هذا الفصل الأخير من الكتاب نلقي نظرة على المستقبل، لنرى ما قد يلوح في الأفق بالنسبة لمطوري المقررات والمعلمين والطلاب في منظومة التعليم العالي. عمدنا إلى عدم مناقشة تأثير جائحة فيروس كورونا كوفيد-١٩ في كل فصول الكتاب، وذلك لأننا في هذا الفصل نريد سبر أغوار بعض الآثار المترتبة على الوباء جنبًا إلى جنب مع بعض الأفكار الناشئة حول تصميم المقرر وهيكله وطريقة تقديمه. ومع ذلك، فقد ناقشنا التعلم عبر الإنترنت بشيء من التعمق نظرًا للتحولات السريعة التي اتخذتها كثير من مؤسسات التعليم العالي وذلك بتقديمها التعليم عبر الإنترنت أو انتهاج أسلوب يمزج بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم التقليدي.

## نموذج (FLOATS) للمناهج

رأينا في الفصول السابقة أن العديد من المختصين بالتعليم طوروا نماذج لمناهج دراسية، مثل نموذج SPICES الذي اقترحه هاردن (١٩٨٤) أو نموذج PRISMS الذي قدمه بليج وآخرون (٢٠٠١) في التعليم الطبي. وفي ضوء التأثير الكبير لجائحة كورونا على التعليم على جميع المستويات وفهمنا العميق لكيفية حدوث التعلم، فإننا نقدم هنا نموذجًا جديدًا باسم (FLOATS) كما نقدم شرحًا لأهميته.

**الشكل ٩-١ نموذج (FLOATS) لتصميم المنهج**

## مرن

يحتاج أي منهج أو برنامج إلى المرونة. ويقول شاترتون وآخرون (٢٠٢٠) أنه توجد أربعة أبعاد لمرونة المناهج الدراسية وهي تهدف إلى تعزيز الممارسة، وهذه المرونة تم دمجها في نموذج (FLOATS):

- المشاركة والشراكات الخارجية (انظر قسم «أصحاب المصلحة»)
- تقديم التعلم «في أي وقت وفي أي مكان».
- القبول في البرنامج والنقل والتقدم من مستوى إلى آخر ونقاط الخروج من البرنامج.
- نماذج التعلم التي تؤكد على خصوصية المتعلم ومشاركته.

في هذا القسم، ترتبط المرونة بهيكل البرنامج وإمكانية وصول الطلاب والخيارات والاختيارات وطرق تقديم التعلم. ويقول جوردون (٢٠١٤) أن هذا يحمل اسم «سرعة التعلم ومكانه وطريقته:

- تركز سرعة التعلم عادةً على جداول مختلفة لتقديم التعلم، والتي قد تكون بدوام جزئي، أو متسارعة أو متباطئة، إما بكونها برامج كاملة (على سبيل المثال الحصول على درجة البكالوريوس خلال عامين) أو ضمن برنامج (وهو ما يسمح للطلاب بالعمل بوتيرة وسرعة تناسب الطالب ضمن نطاق عام يحدد مواعيدًا نهائية).
- يتعلق مكان التعلم بالموقع المادي، والذي قد يكون في محل العمل أو المنزل، أو في وسائل النقل العام أثناء التنقل، أو في الخارج عند السفر.
- تغطي طريقة التعلم تقنيات التعلم والتعلم المدمج أو التعلم عن بعد. على سبيل المثال، في سياق التعلم المعزز بالتكنولوجيا، يمكن للتكنولوجيا أن تدعم بوضوح الجداول المرنة، مع خيارات للوصول إلى المواد عبر الإنترنت خارج الجداول الزمنية الإلزامية وهو ما يتيح وتيرة مرنة لسرعة التعلم. ويمكن تقديم التعلم من مكان العمل ودعمه عبر التكنولوجيا، وبالتالي توفير أماكن مرنة للتعلم. ويقول جوردون في هذا الشأن (٢٠١٤، ص. ٤) أنه فيما يتعلق بأسلوب التعلم، فإن تقنيات التعلم تقدم مجموعة من الطرق الجديدة والتي تتميز بالمرونة لتمكين التعلم عن بعد والتعلم المدمج.

هناك عدة طرق لدمج المرونة في المنهج، وأحد أكثر هذه الطرق شيوعًا هو هيكلة البرنامج حول نموذج «المواد الأساسية والاختيارية»، حيث يأخذ المتعلم عددًا من المقررات أو الوحدات الأساسية ثم يختار بقية المقررات المطلوبة بما يعكس اهتماماته أو احتياجاته المهنية. وقد يمكّن ذلك المتعلمين من مناقشة جوانب مناهجهم وتقييمهم. وبحسب أعداد الطلاب وخبرات أعضاء

هيئة التدريس، يمكن أن تكون هذه الطريقة معقدة جدًا لتصميم وتقديم برنامج، ولكنها يمكن أن توفر منهجًا مرنًا حقًا يركز على المتعلم. ومع ذلك، يمكن تحقيق ذلك بشكل أكثر بساطة من خلال هيكلة المناهج الدراسية حول عدد قليل من «المسارات» أو «المجموعات» المنفصلة أو من خلال تقديم مجموعة واسعة من موضوعات البحث أو اختبارات التأهيل الصناعية أو المهنية الأخرى (ويتضمن ذلك دراسة «سنة في الخارج» أو المواد الاختيارية)، وهناك أيضًا خيارات التخصيص المتنوعة للمتعلمين الذين يمكنهم دراسة ما يهتمون به بشكل خاص.

يمكن أن تشير مرونة المناهج أيضًا إلى موعد وكيفية وصول المتعلمين إلى البرامج. فعلى سبيل المثال، لتشجيع المتعلمين الناضجين أو المتعلمين الذين تقع على عاتقهم مسؤوليات عائلية أو أعمال، يمكن تقديم البرامج بخيارات الدوام الكامل أو الدوام الجزئي. وتعد البرامج التي تمنح الدرجات الأكاديمية بدوام جزئي أقل شيوعًا في مستوى المرحلة الجامعية الأولى، ولكنها أكثر شيوعًا على مستوى الدراسات العليا والماجستير، ومن الممكن أن تساعد في تلبية احتياجات الأسواق الناشئة وتعزيز توظيف الطلاب والاحتفاظ بهم. وتحتوي بعض البرامج على نقاط دخول مختلفة للالتحاق بالبرنامج خلال العام، بحيث يلتحق المتعلمون ببرنامج متدرج من المقررات أو الوحدات، ويمكنهم الخروج من البرنامج في نقاط مختلفة. والطرق الأخرى التي يمكن من خلالها إظهار المرونة تتمثل في تقديم وسائل مرنة لتقديم المشورة والإرشاد والتوجيه والدعم للطلاب ليصبحوا طلابًا أكثر مرونة.

أحد الخيارات الشائعة للتعلم المرن يتمثل في تقديم البرامج والمقررات من خلال التعلم عبر الإنترنت أو التعلم المدمج. إن ضمان الوصول المرن إلى مجموعة من تقنيات تكنولوجيا المعلومات والأجهزة المحمولة والتدريب والتعليم واستخدام التعلم المعزز بالتكنولوجيا لدعم طرق تربوية مرنة جديدة وتعزيز التعلم الاجتماعي والتعلم المفتوح والتقييم يمكن أن يساعد في إضفاء المرونة على المنهج الدراسية. سنناقش التعلم عبر الإنترنت والتعلم المعزز بالتكنولوجيا بمزيد من التعمق أدناه.

أما أخر الطرق التي يمكن بها إضفاء مزيد من المرونة على المنهج فتأتي من خلال اتباع المعلمين أنفسهم نهجًا مرنًا لكل من «إدارة» الصف الدراسي والطريقة التي يصممون بها برامجهم. من الممكن لنهج التدريس المرن أن يساعد المعلمين في الاستجابة لقدرات المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم المختلفة: نناقش مفاهيم «طرق التدريس المرنة» التي اقترحها جوردون (٢٠١٤) في القسم الفرعي أدناه الذي يحمل اسم «معزز بالتكنولوجيا» حيث يتعلق هذا عادةً بكيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.

## قائم على التعلم

عندما يكون المنهج «قائم على التعلم» فغالبًا ما تتم مقارنته بالمنهج «القائم على المعلم» وعادةً ما تكون له الأفضلية. يميل التعليم الجامعي التقليدي إلى التدريس التوجيهي، الذي يتمحور حول احتياجات المعلمين والمؤسسة التعليمية بدلاً من التركيز على احتياجات المتعلمين وتوقعاتهم. أبرزت الجائحة التفاوت بين احتياجات وتوقعات الطلاب والجامعات، مما أدى إلى ظهور تساؤلات حول الطرق المختلفة وكيف يمكن تحقيق التوازن بين احتياجات مختلف أصحاب المصلحة. ولذلك فإننا سننتقل مباشرة إلى الحديث عن ماهية عملية التعلم في منهج «قائم على التعلم».

ونستكشف هذا الأمر بشكل أكبر في العناصر الأخرى المكونة لنموذج (FLOATS)، ونناقش هنا بعض السجالات التي تدعم التحول المقترح، وننظر في شكل المنهج القائم على التعلم، ونناقش بعض من فوائده والتحديات التي يواجهها.

### افتراضات تفرض تحديات

من الافتراضات الرئيسية التي غالبًا ما توجد في جميع القطاعات التعليمية ولا سيما في الغرب أن التعليم القائم على المتعلم (الطفل أو الطالب) هو تعليم مثالي يجب السعي وراءه. وطالما ظلت «المحاضرة» سمة أساسية في البرامج الجامعية في جميع أنحاء العالم، تسود وجهة نظر مفادها أن التدريس التوجيهي للمجموعات الكبيرة يحافظ على تسلسل هرمي للسلطة وأنه إذا تحدثنا عن التعليم فإن قيمة هذا النوع من التدريس أقل من الطرق القائمة على المتعلم التي تعتمد على توقعات الطلاب واحتياجاتهم. ومع ذلك، فإن مصطلح «القائم على المتعلم» ليس مصطلحًا محددًا يمكن استخدامه بشكل موحد. في سياقات مختلفة، يشير هذا المصطلح إلى الفلسفة التربوية الداعمة، أو النهج العملي (مثل فريق عمل جماعي صغير)، أو النهج القائم على الاستفسار أو الاكتشاف مثل التعلم القائم على الحالة أو التعلم القائم على حل المشكلات.

### التحرك قدمًا

ومن ثم، فإننا نقترح على المعلمين ومطوري المناهج أن يضعوا في الاعتبار عملية التعلم، وبمعنى آخر يجب مراعاة كيف يتعلم الناس وأفضل الطرق التي تعمل على تسهيل ذلك من خلال مناهج التعلم والتدريس المختلفة، كما يجب النظر بعين الاعتبار إلى محتوى التعلم وأفضل طريقة يستطيع من خلالها المعلم تمكين الطلاب من تحقيق نتائج التعلم المستهدفة. ولهذا فإن المنهج القائم على التعلم يأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلمين الفردية مع دمج التقاليد الثقافية وتقاليد التخصص والاختلافات في مرحلتي التصميم والتخطيط، وكذلك طريقة تقديم التعليم. وهذا النهج متعدد الثقافات ضروري في البيئة التعليمية العالمية التي نعيش فيها الآن.

## التعلم عبر الإنترنت (وبدون اتصال بالشبكة)

عندما غادر الطلاب الحرم الجامعي وقاعات المحاضرات والفصول الدراسية وأصبحت المختبرات خالية، تحولت الجامعات بسرعة إلى تقديم غالبية المقررات من خلال منصات عبر الإنترنت. ومع ذلك، في كثير من الحالات اتسعت الهوة بين الجامعات والطلاب ونرى أن تفسير ذلك يمكن أن يكون من خلال استكشاف بعض الافتراضات والمعتقدات حول الطلاب وكيفية النظر إلى الطريقة التي يفترض أن يتعلموا بها، والاختلافات المفترضة في محو الأمية الرقمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. كان المفترض عادةً أن يفضل الطلاب التعلم عبر الإنترنت وأن يصبحوا «خبراء في التكنولوجيا» فهم غارقون في العالم الرقمي منذ ولادتهم. وسارع أعضاء هيئة التدريس لوضع «المحتوى» عبر الإنترنت، غالبًا على هيئة محاضرات مسجلة مسبقًا، رغم أن معظمهم قليل الخبرة في تصميم وتقديم التعلم عبر الإنترنت، بدلاً من التعرف على التقنيات المعتمدة على الكمبيوتر والأجهزة المحمولة.

### افتراضات تفرض تحديات

ظهرت الافتراضات حول اختلافات التعلم بين الأجيال ويعود الفضل جزئياً في ذلك إلى برينسكي (٢٠٠١) الذي أطلق على هذا الجيل اسم «المواطنين الرقميين»، وميزهم عن «المهاجرين الرقميين» الأكبر سناً، الذين تعلموا كيفية استخدام التكنولوجيا على غرار تعلم لغة ثانية. وعلى الرغم من ظهور أدلة تناقض هذا الافتراض، إلا أن هذه المفاهيم كان لها تأثير كبير على المعلمين في جميع أنحاء العالم، بل ولا تزال هذه المفاهيم منتشرة على نطاق واسع وساهمت جزئيًا في الافتراضات التي تفيد أن الطلاب سيتكيفون بسرعة وسهولة مع التحول إلى تدريس المقررات عبر الإنترنت.

كان الحافز وراء التأثير الرئيسي على التعليم هو الاختلاف بين مفهوم «المواطن» و «المهاجر»، وفي هذا الصدد يقول إيفانز وروبرتسون (٢٠٢٠، ص. ٢٦٩) أن برينسكي (٢٠٠١) ينصح المعلمين بضرورة *«إعادة تقييم أساليبهم في التدريس وعمل تعديلات وفقًا لذلك مثل إدخال تقنيات جديدة على غرار مقاطع الفيديو والألعاب إلى الفصل الدراسي. وإذا رغب المعلمون في التقرب من طلابهم فيجب عليهم غض النظر عن الوتيرة الأكاديمية التقليدية التي يشوبها البطء واستبدال ذلك بالإيقاع السريع».*

في واحدة من المراجعات الحديثة لأدبيات هذا الموضوع اقترح إيفانز وروبرتسون (٢٠٢٠) أربع مراحل تتعلق بالجدل حول المواطن الرقمي. المرحلة الأولى هي «تصور» المصطلحات التي حددها برينسكي (٢٠٠١) كما ذكرنا أعلاه. أما المرحلة الثانية (٢٠٠٧-٢٠١١) فتصف رد فعل المعلمين تجاه «الأزمة» المتصورة وما أعقب ذلك من «ذعر أخلاقي» والذي كان موجودًا ولو قليلاً على أرض الواقع، بحسب بينيت وماتون (٢٠١٠). بدأ العديد من المعلمين في تضمين مزيد من التقنيات في العمليات التعليمية اعتقادًا منهم أن جيل الألفية الجديد من الطلاب تعلم بشكل مختلف، ويتوقع ويحتاج إلى التعلم القائم على التكنولوجيا. ولكن إلى جانب هذا التحول، خلصت العديد من الدراسات إلى أن افتراض أن هذا الجيل من الطلاب عبارة عن مجموعة متجانسة هو افتراض لا يأخذ في الاعتبار التفضيلات الشخصية أو اختلاف قدرات الوصول إلى الأجهزة الرقمية وكيفية استخدام الناس للتكنولوجيا في حياتهم اليومية. وفي الواقع، فإن معظم جيل الألفية مثلهم مثل غيرهم، لا يتفاعلون مع التقنيات بشكل يختلف عن غيرهم، ويعتمدون بشكل أساسي على استخدام الأجهزة للتواصل أو ممارسة الألعاب على هواتفهم المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر، بدلاً من امتلاك أساليب تعلم مختلفة وذلك بحسب دراسة ليتلجون ومارجاريان وفوجت (٢٠١١). فالمحدد الرئيسي للكفاءة التكنولوجية ليس عمر الفرد، فالكفاءة هنا هي نتاج زيادة الاستخدام والتعرض للتكنولوجيا والخبرة والكفاءة الذاتية ومستويات التعليم العالي بحسب هلسبر وإينيون (٢٠١٠). وهذا ما يطلق عليه برينسكي (٢٠٠٩) اسم «الحكمة الرقمية».

أدت نتائج البحث هذه إلى المرحلة التالية وهي مرحلة «التكيف» التي استمرت في الفترة ٢٠١٢-٢٠١٧ وفقًا لدراسة أيفانز وروبرتسون (٢٠٢٠) حيث تحولت بؤرة التركيز إلى تحديد كيف أثرت «الفجوة الرقمية» و «محو الأمية الرقمية» على تعلم طلاب «جيل الألفية»، وتطوير طرق لمعالجة ذلك. ركزت الدراسات البحثية على جوانب مثل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أو الهواتف المحمولة جنبًا إلى جنب مع التعلم، واستكشاف تأثير تعدد المهام على عملية التعلم. وبشكل عام، في حين توجد بعض المزايا في تضمين وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من التقنيات بطرق تربوية في الأنشطة القائمة على الصف الدراسي أو عبر الإنترنت، فإن ذلك لا يفيد جميع المتعلمين. ويبدو أن المزايا الرئيسية لذلك تتعلق بتنمية التواصل الاجتماعي الهادف وبالتالي زيادة المشاركة والتحفيز وليس «المحتوى» أو منصة التعليم. وتقول دراسة باندورا وماكليلاند (١٩٧٧) أن

ذلك سيكون منطقيًا من منظور التعلم الاجتماعي، خاصة إذا كان الطلاب يتعلمون عن بُعد وفي عزلة عن أقرانهم. لذلك يحتاج المعلمون إلى التفكير مليًا في التوازن بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، وتصميم البرامج التي تمكن وتشجع وتكافئ التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض وبين المعلم والطلاب. ويرتبط هذا ارتباطًا وثيقًا بالنهج القائم على التعلم الذي ناقشناه أعلاه.

## التحرك قدمًا

أما المرحلة الأخيرة في هذه المناظرة الرقمية المستمرة حول المواطن فهي بحسب إيفانز وروبرتسون (٢٠٢٠) «إعادة صياغة المفاهيم» وهذه المرحلة بدأت منذ ٢٠١٧ وتستمر إلى وقتنا الحاضر. الباحث تواينج من الباحثين البارزين المهتمين بالكتابة عن الاختلافات بين الأجيال، وعلى وجه التحديد «جيل الإنترنت»، ووفقًا لدراسة تواينج (٢٠١٧) فهذا الجيل هو الطلاب الذين نشأوا مع الهواتف الذكية وتقنيات الإنترنت منذ ولادتهم. وبالنسبة لهؤلاء الطلاب، فإن محو الأمية الرقمية تتضمن تطوير مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا. وفي الوقت الحالي، لا يوجد إجماع حقيقي حول كيفية معالجة هذا الأمر، لذلك سيحتاج المعلمون إلى مواكبة الأبحاث في هذا المجال، ومن ذلك مثلاً النظر في التوازن بين مصادر المعلومات الإلكترونية (بما في ذلك كتب الدراسة) والمصادر المطبوعة، وكيفية إدارة استخدام الهواتف الذكية في الفصول الدراسية.

وبالإضافة إلى ضيق الوقت المتاح لأعضاء هيئة التدريس لإعادة تصميم المناهج لتقديم التعليم عبر الإنترنت أو عبر التعليم الهجين، أدت هذه العوامل إلى تعرض العديد من الطلاب لتجارب تعليمية سيئة للغاية، وتقول دراسة سيلوين (٢٠٠٩) أنه في بعض الفئات الاجتماعية تم «الاستبعاد الرقمي» للبعض بسبب عدم توفر إمكانية الوصول إلى الإنترنت أو الحصول على الأجهزة الرقمية المناسبة. وتفيد دراسة كاي (٢٠٢٠) أنه من المسلم به الآن أن هذه المصطلحات مضللة وتؤدي إلى الانقسام.

## رشيق

لا يشير مفهومنا عن «رشاقة» المنهج إلى المرونة التي ناقشناها أعلاه، ولكن إلى الطريقة التي يمكن أن يكيف بها المنهج نفسه ويتجاوب من خلالها مع التغييرات الداخلية والخارجية. كان هارولد بنجامين من أوائل الكتاب الذين ذكروا مخاطر عدم تمكن المعلمون أو المناهج من الابتكار أو عدم وجود الرغبة في ذلك. في عام ١٩٣٩، نشر هارولد بنجامين نصًا ساخرًا بعنوان «منهج مثل السيف المسنن». وفي هذا المقال، حدد مخاطر الإبقاء على الطرق والأساليب المجربة وعدم القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وعدم تعليم الطلاب من أجل مستقبل متغير واصفًا المناهج بأنها بالية أكل عليها الدهر وشرب فأصبحت غير مناسبة للغرض منها.

عندما تتحدث العديد من المؤسسات عن «الرشاقة» فالقصد بذلك هو الأداء العالي الذي يشمل:

- القدرة على الابتكار بفعالية والتوسع والتطور لمواكبة المؤسسات الأخرى أو التقدم عليها.
- تحويل ممارسات العمل والمنتجات بنجاح دون الانزلاق إلى الفوضى.
- العمل بذكاء وبشكل تعاوني مع تعدد الوظائف والمهام وهو ما يطلق عليه اسم «تحطيم الصوامع»
- العمل الجماعي في فريق لتسهيل اتخاذ القرار الفعال وتمكين الأفراد.

*«بدأ مفهوم تطوير الرشاقة في عام ٢٠٠١ بمجموعة من كبار خبراء المنهجيات الذين اجتمعوا معًا لتحديد بعض المبادئ العامة لتطوير برامج الحاسوب، مما أدى إلى ظهور ما يعرف باسم «بيان الرشاقة» (شوكيتيكو وكوريك وماهر، ٢٠١١). وحدد البيان أن الخصائص الرئيسية لمبادئ الرشاقة يجب أن تكون: التكيف والتكرار والمباشرة وتعزيز التواصل».*

(نيكوليتو وسوليس، ٢٠١٤)

أما فيما يتعلق بتصميم المناهج وتطويرها، سبر العديد من الكتاب أغوار فكرة «رشاقة المنهج» وتحدوا الأساليب التقليدية. ومن ذلك مثلاً ما يذكره مولندا (٢٠١٣) أن أحد الطرق الشائعة هو نموذج (ADDIE) والذي يتضمن أربع مراحل:

- التحليل
- التصميم
- التطوير
- التنفيذ

يدعم هذا النموذج الكثير من النقاط التي ناقشناها في فصول تصميم المقرر في هذا الكتاب. ومع ذلك، فإنه في ظل التغيرات السريعة، يمكن تبسيط الأمر لأن النموذج يميل إلى تقييد مطوري المقررات بالتزام نهج معين في مرحلة مبكرة جدًا من عملية التصميم. فيمكن للتحليل أن يتغاضى عن توقعات أصحاب المصلحة وربما لا يوفر البيانات المطلوبة، ولكن في مرحلة التصميم، بمجرد الاتفاق على طريق للمضي قدمًا فيه، سيصبح من الصعب دمج الأفكار أو المعلومات لاحقًا. وفي مرحلة التطوير، يمكن أن يؤدي الالتزام بالمعايير والمواصفات الخاصة بالجامعة أو المعايير والمواصفات الوطنية إلى إجبار المصممين على اتباع طرق معينة، مثل اتباع نهج يعتمد على النتائج أو القيام بنحت المحتوى بطريقة ما ليصبح له عدد ساعات معينة. وبما أنه لا يمكن تقديم التعليم حتى الوصول إلى مرحلة التنفيذ، ربما تكون البيئة الخارجية أو الداخلية قد شهدت في ذلك الوقت تغيرات كبيرة.

يقترح ويليك (٢٠٢١) أن النهج القائم على منهجية الرشاقة يستخدم أسلوب «الهرولة» حيث يتم تزويد مصمم المنهج بالمعلومات التي يحتاجها فقط فيما يتعلق بمقرر واحد في كل مرة بدلاً من البرنامج بأكمله. يتيح أسلوب الهرولة المتكررة اتباع نهج أكثر تكيفًا واستجابة لأي تغييرات يحتاجها المعلمون أو أصحاب المصلحة ويحتاج ذلك من المعلمين ألا يشعروا بالخوف والقلق من إجراء تغييرات في منتصف المقرر أو البرنامج. ويعكس هذا الأسلوب ما تعلمناه من الشركات الريادية الناشئة فهي مطالبة بأن تكون قادرة على سرعة الابتكار في وقت قصير. ويضيف بريجز (٢٠١٤) أنه يمكننا أيضًا التعلم من تطوير منتجات البرامج الحاسوبية التي تهدف إلى تطوير فرق عمل يمكنها تقديم أداء سريع استجابة للمتطلبات الناشئة. ويمكن أن يكون هذا نهجًا فعالاً في مرحلتي التصميم والتطوير، وكذلك يمكنه أن يؤدي إلى مزيد من الإبداع عند مقارنته بالنهج القائم على الامتثال المتبع في العديد من الجامعات.

وبحسب كونفري وآخرون (٢٠١٨)، يتطلب المنهج الرشيق بيانات صحيحة وقوية والحصول عليها في التوقيت المناسب، سواء كانت بيانات واردة في الوقت المناسب حول أداء المتعلم في الصف أو في التقييمات (على سبيل المثال استخدام القنوات الخلفية لتسهيل طرح الأسئلة والإجابة عليها في الصف) بحيث يمكن إجراء التعديلات «في التو» (دورة تغذية راجعة قصيرة) وكذلك داخل مجتمعات التعلم (دورة تغذية راجعة طويلة). وكان هناك استخدامات واسعة النطاق لهذه الأفكار أثناء فترة جائحة كورونا وخصوصًا مع تحرك المؤسسات التعليمية بسرعة نحو تعديل الأنظمة واستخدام المنصات الافتراضية لمواجهة التغييرات في طريقة تقديم التعليم وعمل التقييمات. ولكن لا تزال الجامعات تطلب في كثير من الأحيان تطوير برنامج كامل بمستوى عالٍ من التفاصيل قبل اعتماده والموافقة على تنفيذه، على الرغم من أن الجامعات بدأت في الاعتراف بأن التغييرات قد تكون مطلوبة، بل وأحيانًا تعتمد الموافقة على مقرر على مرحلتين وأحيانًا أكثر من ذلك.

## معزز بالتكنولوجيا

لا يعدو التعلم المعزز بالتكنولوجيا مجرد تعليم إلكتروني كما ناقشناه سابقًا، بل هو أكثر من ذلك، فهو يشير إلى الفصول الدراسية المعززة بالتكنولوجيا بالإضافة إلى التعلم باستخدام التكنولوجيا، بدلاً من النظر إلى التكنولوجيا ببساطة على أنها وسيلة يتم من خلالها التدريس والتعلم. في نموذج (FLOATS) نطلق على ذلك العنصر اسم «معزز بالتكنولوجيا» لأننا نرى أن التكنولوجيا هي أداة تمكين بالإضافة إلى امتلاكها القدرة على تعزيز عملية التعلم.

يقول جوردون (٢٠١٤) أنه في نهج «أساليب التدريس المرنة» يُنظر إلى التقنيات على أنها وسيلة يمكن من خلالها إتاحة التعلم لمجموعات كبيرة وفي بعض الأحيان قد تتم على نطاق يستحيل حدوثه في الفصول الدراسية التقليدية (ومن ذلك على سبيل المثال الدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت) أو أن يتم التعلم المستمر مدى الحياة من خلال تراكم الساعات المعتمدة ونقلها. يتم تيسير الأمر على الطلاب للاختيار ما بين التعلم المدمج والتعلم المرن المخصص للطالب، مع وجود إمكانية لتحديد الخيارات ومنصات التعلم المختلفة. ومع ذلك، فإن هذا النهج يثير أيضًا مشكلات للمؤسسات التعليمية بشأن الموارد المطلوبة، والقدرة على التحكم في التعلم وتجنب قضايا مثل الانتحال والغش في التقييمات، كما أن هذا النهج يشمل المتعلمين الذين يتحملون المزيد من المسؤولية عن تعلمهم، والمعلمين الذين يرشدون المتعلمين إلى الموارد التعليمية ذات الصلة، عوضًا عن تقديم جميع المعلومات والموارد لهم، وكذلك المؤسسات التعليمية التي تعمل على جعل أنظمتها أكثر مرونة (بما في ذلك التحليلات القوية لعملية التعلم وأنماط التقييم) بحيث يمكن للمتعلمين المشاركة في أكثر من طريق وفي أوقات مختلفة.

وأخيرًا، فإن اتباع نهج التعلم القائم على التكنولوجيا عند تصميم المقرر يجب أن يأخذ في الاعتبار أيضًا التقنيات الأخرى التي يحتاج المتعلمون والمعلمون إلى إجادة استخدامها. وقد يتعلق ذلك بالتكنولوجيا الخاصة بمجال التخصص مثل الأجهزة الطبية أو المحاكاة أو المعدات العلمية أو الهندسية أو الإدارة أو الأنظمة الأخرى أو تطبيقات الذكاء الاصطناعي. ولكي يستعد الطلاب لعالم الوظائف والعمل، يجب أن يكونوا قادرين بكل أريحية على التعامل بكل كفاءة مع المعدات والتقنيات المستخدمة في الحياة الواقعية. ونظرًا لأن الكثير من ذلك قد يكون مكلفًا للغاية، ونظرًا للتطور السريع للتكنولوجيا، فإن العديد من الجامعات تربط التدريب بأماكن العمل حتى يتمكن الطلاب من التعلم في العالم الحقيقي ليصبحوا مؤهلين لاستخدام التقنيات الحالية، بدلاً من استخدام المعدات الموجودة بالجامعة والتي قد تكون قديمة عفا عليها الزمن. ويحتاج المعلمون إلى التمكن من استخدام التقنيات ذات الصلة بمجال تخصصهم، بحيث يثق المتعلمون في قدراتهم، بالإضافة إلى التقنيات التربوية مثل السبورة الذكية وتطبيقات الأجهزة المحمولة والفصول الدراسية الافتراضية.

# آراء أصحاب المصلحة

كما ذكرنا من قبل في هذا الكتاب، يتم إيلاء اهتمام متزايد لضمان أن يكون لمجموعة من أصحاب المصلحة سواء الداخليين أو الخارجيين مدخلات لتطوير المناهج الدراسية وتقديمها. يشير مصطلح «صاحب المصلحة» إلى أي شخص له مصلحة في كيفية تطوير البرنامج وتشغيله، وفي أداء الخريجين وسماتهم. لا ينبغي أن تكون مشاركة أصحاب المصلحة مجرد مشاركة للتباهي أو من أجل استيفاء النماذج الخاصة بهيئات الاعتماد، بل يجب أن تحدث لأن هذا يعتبر اعترافًا بالفوائد الجمة للمشاركة الفعالة لأصحاب المصلحة. ونستكشف فيما يلي هذه الفوائد ومن هم أصحاب المصلحة الذين يجب عليهم المشاركة وسنقدم أمثلة على الاستراتيجيات التي تهدف إلى زيادة مشاركة أصحاب المصلحة.

## الجامعة

بالطبع تعتبر الجامعة والعاملين بها من أصحاب المصلحة الرئيسيين في أي برنامج، حيث يعكس أداء كل برنامج سمعة الأقسام الأكاديمية وسمعة الجامعة نفسها، ولذلك لدى الجامعات عمليات تهدف إلى ضمان جودة برامجها والمحافظة عليها.

الطريقة الرئيسية التي يشارك من خلالها أصحاب المصلحة في المنهج الدراسي المطبق بالفعل هي من خلال ضمان الجودة بالجامعة أو من خلال عمليات التحسين التي ناقشناها في الفصل الثامن. وفي هذه العمليات، تقدم مجموعة من أصحاب المصلحة مدخلات تبدأ بالتغذية الراجعة حول المقررات التي يقدمها أصحاب المصلحة بدءًا من الطلاب ووصولاً إلى الممتحنين الخارجيين، وهم أعضاء هيئة التدريس من جامعات أخرى ويقدمون التقارير عن عمليات التقييم. ويقول بيجز (١٩٩٩) أنه حتى في حالة عدم إصلاح المنهج الدراسي بالكامل، فالمنهج يجب أن يخضع للمراجعة في إطار مراجعة البرنامج كل بضع سنوات للتأكد من بقائه محدثًا ومناسبًا للغرض منه، والتأكد من أن مكوناته لا تزال متسقة مع بعضها البعض.

عند تطوير برنامج جديد، تعتبر مشاركة أصحاب المصلحة أمرًا ضروريًا وتشكل جزءًا من مرحلة تحليل الاحتياجات عند التطوير (انظر الفصل الثاني). ستكون المدخلات الرئيسية للجامعة هنا هي الموافقة المبدئية على البرنامج وعملية التصديق الرسمي عليه وتخصيص الموارد لتطويره. بمجرد التصديق على البرنامج، يمكن عندئذ توفير الموارد له وتطويره والعمل به بشكل كامل. وتضمن هذه العمليات أن جميع أصحاب المصلحة، مثل الطلاب الحاليين والمحتملين وأولياء الأمور وأرباب العمل يمكن أن يثقوا في جودة التعليم المقدم. كما أن تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في

المراجعة الخارجية للجامعات أو الهيئات المهنية الأخرى وأنشطة الممتحن الخارجي يساعد على وجود كادر من المراجعين المدربين وذوي الخبرة يمكن الاستفادة بهم داخليًا.

## الممولون والمنظمون وهيئات الاعتماد

هناك مجموعة أخرى من أصحاب المصلحة رفيعي المستوى والذين سيهتمون بأي برنامج تقدمه الجامعة، ولكنهم يهتمون بشكل خاص بالبرامج الجديدة، وهذه المجموعة تشمل المنظمات والهيئات التي تقدم التمويل للجامعات (ومن ذلك على سبيل المثال الوزارات أو إدارات التعليم)، وهيئات الاعتماد والهيئات التنظيمية للبرامج المهنية. وتتضمن المراجعات عادةً إعداد وثيقة تقييم ذاتي يتم فحصها من قبل خبراء استشاريين خارجيين مع عمل زيارة للمؤسسة التعليمية وإعداد تقرير يتم نشره علنًا.

يحرص أصحاب المصلحة على المشاركة بصورة إضافية في البرامج المهنية بوجه خاص، والتي تنظمها هيئات أو مجالس مهنية. تشارك هذه الهيئات من خلال التدقيق الخارجي للبرامج جنبًا إلى جنب مع الوكالات والهيئات الأخرى للتأكد من أنها تلبي المعايير المهنية أو المخرجات المتوقعة، وعادة ما يعينون خبراء المراجعة من طرفهم والذين سيقومون بدورهم بإجراء مراجعة مماثلة لتلك المراجعة التي تقوم بها هيئات التمويل، ولكنها تكون مصممة لتعكس احتياجات المهنة والعمل الذي سيقوم به الخريجون.

## أرباب الأعمال

أرباب العمل هم من أصحاب المصلحة الرئيسيين في البرامج الجامعية، خاصة بالنسبة للبرامج المصممة لتخريج من سيعملون في قطاعات محددة، مثل الهندسة، أو الفضاء، أو علماء المختبرات، أو الرعاية الصحية. وغالبًا ما يدخل أرباب العمل المجالس الاستشارية أو المجموعات التوجيهية لمشاريع التنمية. ويمكن أن تكون مشاركة أرباب الأعمال مفيدة للغاية حين يقومون بإبلاغ الأكاديميين باحتياجات مجال أعمالهم، كما تبرز أهميتهم عند التأكد من أن المناهج الدراسية محدثة ويمكن أن تنتج خريجين جاهزين للعمل. ويعتبر أرباب العمل على المستوى المحلي أو الوطني أو الدولي من العناصر الحيوية لتوفير فرص عمل للطلاب حتى يكتسبوا خبرة في عالم العمل فتتطور مهاراتهم وبالتالي يمكنهم تحديد فرص العمل المستقبلية.

يتحدث الجبران (٢٠٢٠) على سبيل المثال عن تطوير برنامج لدرجة الماجستير في علم الوراثة الجزيئي، وجاءت فكرة إنشاء البرنامج من مسح لتحليل احتياجات أصحاب المصلحة على المستوى الوطني. قدم الاستطلاع معلومات أساسية لمطوري المقرات حول نتائج التعلم، والمحتوى

الأساسي للمناهج الدراسية، والحاجة إلى حصول الطلاب على تدريب معملي مكثف. وقد يشارك بعض أرباب العمل الكبار أيضًا في البرامج التي تنطوي على تكليف بالتدريب (مثل برامج التمريض، أو الكيمياء، أو الهندسة، أو الفيزياء) وذلك لتلبية احتياجات قطاعات صناعية معينة. ومن الممكن أن يمثل ذلك رصيدًا قيمًا للجامعات. ولذلك فإن إشراك ممثلي أصحاب العمل في مجموعة من الأنشطة يعتبر من الأهمية بمكان عند تطوير برامج مهنية جديدة أو مراجعة البرامج المهنية القائمة بالفعل.

## المستخدم النهائي

بالنسبة للبرامج المهنية التي تقدم الخريجين إلى سوق العمل للتوظيف في القطاع الخدمي (مثل الرعاية الصحية، أو الاجتماعية، أو علم النفس أو الخدمات الأمنية)، فإن أصحاب المصلحة المهمين هم المستخدم النهائي للخدمة (ويمكن وصفهم بشكل مختلف، فيمكن أن يكونوا هم المرضى أو العملاء أو المستهلكين). وتوجد العديد من الأمثلة على مشاركة المستخدم النهائي في تصميم المناهج وتقديمها، وكذلك على توظيف الطلاب واختيارهم وتقييمهم. وتكمن قيمة إشراك المستخدمين النهائيين في أنهم على دراية كبيرة بكيفية تأثير الخدمات والأنشطة عليهم، فيمكنهم تقديم أمثلة من أرض الواقع لما يجب أن يحتوي عليه المنهج الدراسي وتقديم السبب في ذلك أيضًا. على سبيل المثال، العديد من البرامج الطبية في مستوى البكالوريوس تجعل المرضى أو مجموعات تمثل المرضى جزءًا من تصميم برامجها، ويتضمن ذلك تقديم المشورة حول كيفية مناقشة ودراسة الحالات في المناهج الدراسية وأهميتها، وكتابة سيناريوهات المشكلة أو الحالة، وتوفير معلومات حول الموارد المفيدة والقيام بدور «المريض الخبير» عند تقديم المقرر.

## الطلاب

على الرغم من أننا وأخيرًا نتحدث عن الطلاب، ولكنهم قد يكونوا بالفعل أهم أصحاب مصلحة في النظام كله لأن حياتهم ومهنهم المستقبلية تعتمد على جودة التعليم الذي يتلقونه ومدى صلته بالتوظيف أو الحصول على مزيد من الدراسة أو إجراء الأبحاث. يقول ونستون (٢٠١٥) *«الطالب ليس مجرد شريك لطيف، أعتقد أن الطالب لديه القدرة على المساعدة في إحداث التحول الاجتماعي والتعليمي طالما عرفنا ما الذي نحاول القيام به، ونحتفظ بموقف نقدي بشأن الطرق التي تتبنى هذا المفهوم وتستخدمه».*

يشعر العديد من المعلمين أن الطلاب ليس لديهم الكثير لتقديمه فيما يتعلق بتصميم المناهج لأنهم لا يتمتعون بالخبرة الكافية أو لديهم خبرة قليلة جدًا حول كيفية إنشاء البرامج، ومن الصعب نسبيًا إشراك الطلاب في تصميم برامج جديدة كليًا، إلا إذا كانوا يدرسون في برامج أخرى مماثلة أو تخرجوا فيها. ومع ذلك، يجب أن يشارك الطلاب بنشاط وبشكل استباقي في مجموعة من الأنشطة لمراجعة المناهج الحالية، لا سيما في التكرار الذي يشوب بعض المقررات عندما يتم التخطيط لإحداث تغيير كبير أو في حالة وقوع أزمات لا قدر الله (مثل جائحة فيروس كورونا). ويشمل ذلك المدخلات والتغذية الراجعة من خلال عملية ضمان الجودة لتقييم التعلم (في الوحدات التعليمية، وجلسات التدريس، وغيرها)، والمشاركة في اللجان المشتركة للمعلمين والطلاب واللجان الأخرى بما في ذلك لجان المناهج، وكذلك المشاركة في تصميم مقررات جديدة أو طرق جديدة للتدريس، وإدراج الأنشطة الطلابية في المناهج الرسمية. كما تشجع بعض البرامج الطلاب على المشاركة في الأنشطة الخارجية (مثل لجان الاعتماد أو اللجان الوطنية) والعودة بأفكار جديدة لتحسين البرنامج الحالي.

أثناء فترة الجائحة، رأينا أهمية إشراك الطلاب في طريقة تلقيهم التعليم، لا سيما فيما يتعلق بعدم وضع افتراضات حول توقعاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم في الانخراط في التعلم الرقمي والدراسة كل من مكانه منفردًا. إن استمرار التأكيد على أهمية الجانب الاجتماعي في التعلم، وكذلك المحتوى الذي يتم تقديمه، يعتبر من الأمور الأساسية في مثل هذه الظروف ويعزز النهج القائم على التعلم الذي ناقشناه من قبل.

## ملخص

قدمنا في هذا الفصل نموذجًا جديدًا لمطوري المناهج والمعلمين وهو نموذج (FLOATS). ويؤكد النموذج على أن تصميم المناهج وتطويرها يجب أن يظل مرنًا ورشيقًا، كما يجب إشراك مجموعة من أصحاب المصلحة في تصميم المناهج وتطويرها والتركيز على النهج القائم على التعلم، لا سيما التركيز على القدرة على تحدي الافتراضات الشائعة حول التعلم في التعليم العالي والدور الذي تلعبه التقنيات الرقمية وغيرها. سيساعد استخدام هذا النموذج الجامعات والفرق المعنية بالبرامج على عمل تطوير في التعليم يلبي احتياجات أصحاب المصلحة المختلفين ويمكنه الاستجابة والتكيف بسرعة مع الظروف المتغيرة.

# المراجع


**Abdelkarim A., Schween D. & Ford T.** 2018. Advantages and Disadvantages of Problem-Based Learning from the Professional Perspective of Medical and Dental Faculty. EC Dental Science 17.7.

**Abdjul T., Ntobuo N. & Payu C.** 2019. Development of Virtual Laboratory-Based Learning to Improve Physics Learning Outcomes of High School Students. Journal Pendidikan Fisika Indonesia. 15:97106-.

**Abrahamson S.** 1978. Diseases of the curriculum. J Med Educ. 53(12): 951–7.

**Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME).** 2001–present. Outcome project. Chicago (IL): ACGME. Available at: www.acgme.org/Outcome (accessed 7 June 2010).

**Al-Jubran K.M.** 2020. A Stakeholders Approach for Curriculum Development of Masters' Degree in Molecular Diagnostics. Advances in medical education and practice, 11, 683–691.

**Alexander S.** 2001. E-learning developments and experiences. Educ. Train. 43: 240–248.

**Anbarci N. & Hernando-Veciana A.** 2020. The pandemic is a chance to rethink education, not settle for online lectures, The Guardian online, available at

**Anderson T. & Dron J.** 2011. Three generations of distance education pedagogy. Int. Rev. Res. Open Distance Learn. 12: 80–97. Available online at: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/8901663//

**Angelo T. & Cross K.** 1993. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass.

**Arulsamy S.** 2010. Curriculum Development., Neelkamal Publications Pvt. Lted, Hyderab

**Balluerka N., Rodríguez M., Gorostiaga A. & Vergara A.** 2008. Development of a questionnaire to evaluate pilot schemes adapting undergraduate courses to the requirements of the European higher education area (EHEA). Eur. Psychol. 13: 222–226.

**Bandura A. & McClelland D.C.** 1977. Social learning theory. Prentice Hall: Englewood cliffs.

**Barrows H.** 1996. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. New Directions for Teaching and Learning, 68: 321-

**Beane A et al.** 1986. Curriculum planning and development. Boston: Allyn Bacon.

**Benjamin H.R.W.** 1939. Saber-tooth curriculum, including other lectures in the history of paleolithic education. New York: McGraw-Hill.

**Bennett C.** 2020. Methods for Presenting Subject Matter. ThoughtCo, Aug. 27, thoughtco.com/methods-for-presenting-subject-matter-8411.

**Bennett S.** & Maton K. 2010. Beyond the ‹digital natives› debate: Towards a more nuanced understanding of students› technology experiences: Beyond the ‹digital natives› debate. Journal of Computer Assisted Learning, 26(5), 321– 331.

**Biggs J. 1999.** Teaching for Quality Learning at University. SRHE and Open University Press, Buckingham.

**Biggs J. 1999.** Teaching for Quality Learning at University. SRHE and Open University Press, Buckingham

**Bligh D. 2006.** What's the use of lectures? 6th edition. Bristol, UK: Intellect Books.

**Bligh J., Prideaux D. & Parsell G.** 2001. PRISMS: new educational strategies for medical education. Medical Education. 35(6): 520–1.

**Bloom et al.** 1956. Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain.

**Bonner S., Somers J., Rivera G. & Keiler L. (2017).** Effects of student-facilitated learning on instructional facilitators. Instructional Science. 45: 417–438.

**Briggs S. 2014.** Agile Based Learning: What Is It and How Can It Change Education? Available at https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education (accessed 29 December 2020).

**Brown G. & Manogue M.** 2001. Refreshing lecturing: a guide for lecturers. 1st edition. Nottingham: University of Nottingham.

**Carbone, A., Lynch, K., Arnott, D. & Jamieson, P.** 2001. Introducing a studio-based learning environment into information technology. Flexible Learning for a Flexible Society, ASET-HERDSA 2000 conference, Toowoomba, Australia.

**Caverzagie K., Cooney T., Hemmer P., Berkowitz L.** 2015. The development of entrustable professional activities for internal medicine residency training: a report from the Education Redesign Committee of the Alliance for Academic Internal Medicine. Academic Medicine. 90(4): 479–84.

**Chatterton P., Parcell L., Richardson P. & Knight S.** 2020. Developing and supporting a flexible curriculum. Available at: www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/developing_and_supporting_a_flexible_curriculum-_a_participatory_workshop.pdf (accessed 15 January 2021).

**Chookittikul W., Kourik J.L., & Maher P.E.** 2011. Reducing the Gap between Academia and Industry: The Case for Agile Methods in Thailand. 2011 Eighth International Conference on Information Technology: New Generations, 239244-.

**Clifford I.** 2015. Do learner-centred approaches work in every culture? British Council, available at https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/do-learner-centred-approaches-work-every-culture (accessed 28 December 2020).

**Confrey J., Maloney A.P., Belcher M., McGowan W., Hennessey M. & Shah M.** 2018. The concept of an agile curriculum as applied to a middle school mathematics digital learning system (DLS), International Journal of Educational Research. 92;158-172.

**Cox J.** 2020. Teaching Strategies to Promote Student Equity and Engagement. ThoughtCo, Aug. 26, thoughtco.com/promoting-student-equity-and-engagement-4074141.

**Cullen R., Hill M., & Reinhold R. (2012).** Learner-Centred Curriculum: Design and Implementation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

**Davys A.** 'Reflective learning in supervision—a model', in Conference Proceedings of Supervision Conference: From Rhetoric to Reality, 7–8 July 2000. Edited by: Beddoe, L and Worrall, J. pp.87–97.

**Dermody B.** 2004. Improving Student Learning Through Theme Based Curriculum Design and Team Teaching: An Action Research Study. Dissertation. Dublin, Technological University Dublin

**Dodd B. J.** 2020. Curriculum Design Processes. In J. K. McDonald & R. E. West (Eds.), Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis. EdTech Books.

**Ebbutt D.** 1996. Universities, Work-based Learning and Issues about Knowledge. Research in Post-Compulsory Education, 1:3, 357–372,

**Evans C.** & Robertson W. 2020. The four phases of the digital natives' debate. Human Behaviour & Emerging Technologies, 2, 269277-. https://doi.org/10.1002/hbe2.196

**Faunce R.C. & Bossing N.L.** (1951). Developing the Core Curriculum. New York: Prentice-Hall.

**Filipe H., Silva E., Stulting A. & Golnik K.** 2014. Continuing professional development: best practices. Middle East Afr J Ophthalmol. 21(2): 134–41.

**Flexner A.** 1911. Medical education in the United States and Canada: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York.

**Frank J.R. & Danoff D.** 2007. The CanMEDS initiative: implementing an outcomes-based framework of physician competencies. Med Teach. 29(7): 642–7.

**Frank J.R., Snell L.S., Cate O.T., Holmboe E.S., Carraccio C., Swing S.R., Harris P., Glasgow N.J., Campbell C., Dath D. & Harden, R.M.** 2010. Competency-based medical education: theory to practice. Medical teacher. 32(8): 638–645.

**Fujii T.** 2016. Designing and adapting tasks in lesson planning: a critical process of Lesson Study. ZDM Mathematics Education. 48, 411–423.

**Gordon P.R., Roger A.M., Comfort M., & McGee B.P.** 2001. A taste of problem-based learning increases achievement of urban minority middle-school students. Educational Horizons, 79(4), 171–175.

**Gordon R.** 2014. Flexible pedagogies: technology-enhanced learning, Higher Education Academy, York. Available at https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/technology-enhanced-learning (accessed 20 January 2021)

**Grant J.** 2014. Principles of curriculum design. Understanding medical education: evidence, theory and practice. 2nd Ed. Malden: Wiley Blackwell, 31–46.

**Grundy S.** 1987. Curriculum product or praxis.

**Gruppen L.D., Burkhardt J.C., Fitzgerald J.T., Funnell M., Haftel H.M., Lypson M.L., Mullan P.B., Santen S.A., Sheets K.J., Stalburg C.M. & Vasquez J.A.** 2016. Competency-based education: programme design and challenges to implementation. Medical education, 50(5): 532–539.

**Harden R.M. & Crosby J.** 2000. AMEE guide no 20: the good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher. Med. Teach. 22: 334–347.

**Harden RM, Sowden S, Dunn WR.** (1984) Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. Medical education. 18(4):28497-.

**Helsper E.J., & Eynon R.** 2010. Digital natives: Where is the evidence? British Educational Research Journal, 36(3), 503– 520.

**Hodges B.D. & Lingard L.** 2012. The question of competence: Reconsidering medical education in the 21st century. Cornell University Press, Ithaca, NY

**Hounsell D.** 2009. Evaluating courses and teaching. A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice, pp. 198211-.

https://www.theguardian.com/education/2020/dec/18/the-pandemic-is-a-chance-to-rethink-education-not-settle-for-online-lectures (accessed 29 December 2020).

**Hurtubise L., Hall E., Sheridan L., & Han H.** 2015. The flipped classroom in medical education: engaging students to build competency. Journal of Medical Education and Curricular Development, 2.

**Hussey T. & Smith P.** 2003. The uses of learning outcomes. Teaching in Higher Education, 8(3): 357–368.

**Iqbal M.Z., Könings K.D., Al-Eraky M., AlSheikh M.H. & van Merrienboer J.J.** 2020. Development of an entrustable professional activities (EPAs) framework for small group facilitators through a participatory design approach. Medical education online, 25(1): 1694309.

**Ka Yuk Chan C.** 2012. Laboratory Learning. In: Seel N.M. (Eds.) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Boston, MA: Springer .

**Kaye A.** 2020. The myth of the digital native, University of York, available athttps://www.futurelearn.com/info/courses/digital-society/0/steps/23824 (accessed 29 December 2020)

**Keiler L. 2018.** Teachers' roles and identities in student-centred classrooms. Int J of STEM Education, 5:34.

**Kelly A.V.** 2009. The curriculum: Theory and practice. London: Sage Publciations.

**Kelly M.** 2020. How to Facilitate Learning and Critical Thinking. ThoughtCo, Aug. 27, thoughtco.com/how-to-facilitate-learning-8390.

**Kemp N. & Grieve R.** 2014. Face-to-face or face-to-screen? Undergraduates› opinions and test performance in classroom vs. online learning. Front Psychol., 12; 5: 1278.

**King J.A. & Stevahn L.** 2013. Interactive evaluation practice. Mastering the interpersonal dynamics of programme evaluation. Los Angeles: Sage.

**Kirkpatrick D. & Kirkpatrick J.** 2006. Evaluating Training Programs: The Four Level Model. San Francisco: Berrett-Koehler.

**Kumar J.A., Silva P.A. & Prelath R.** 2020. Implementing studio-based learning for design education: a study on the perception and challenges of Malaysian undergraduates. Int J Technol Des Educ.

**Kumar M. 2016.** Challenges of Implementing Student-centred Strategies in Classrooms. Int Research J of Engineering and Technology, 3(12).

**Lewin K.** 1946. Force field analysis. The 1973 annual handbook for group facilitators, 111–13.

**Lewis C. & Hurd J.** 2011. Lesson Study step by step: How teacher learning communities improveinstruction.Portsmouth,NH:Heinneman.

**Liu C.** 2012. An introduction to workplace-based assessments. Gastroenterol Hepatol Bed Bench, 5(1): 24–8.

**Luce C. & Kirnan J.P.** 2016. Using indirect vs. direct measures in the summative assessment of student learning in higher education. J of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(4): 75–91.

**Margaryan A., Littlejohn A., & Vojt G.** 2011. Are digital natives a myth or reality? University students› use of digital technologies. Computers & Education, 56(2), 429– 440.

**McKimm J. & Jones P.K.** 2018. Twelve tips for applying change models to curriculum design, development and delivery. Medical teacher, 40(5), 520526-.

**McKimm J., Forrest K., & Thistlethwaite J.** (Eds.). 2017. Medical education at a glance. John Wiley & Sons.

**Meador D.** 2020. How Dynamic Formative Assessment Can Improve Student Learning. ThoughtCo,Aug.26,thoughtco.com/what-is-formative-assessment-3194255

**Meyer E., Chen H., Uijtdehaage S., Durning S. & Maggio L.** 2019. Scoping Review of Entrustable Professional Activities in Undergraduate Medical Education. Acad Med., 94(7):1040–1049.

**Molenda M.** 2003. In search of the elusive ADDIE model. Performance improvement. 42(5):347-.

**Morrow G, Johnson N, Burford B, Rothwell C, Spencer J, Peile E, Davies C, Allen M, Baldauf B, Morrison J, Illing J.** 2012. Preparedness for practice: the perceptions of medical graduates and clinical teams. Medical teacher. 1;34(2):12335-.

**Myers H.** 2017. A Humanistic Approach to Designing and Assessing Interactive-narrative Based Social Interventions. DEFSA contact details, p. 202. 14th National Design Education Conference.

**Neville A., Norman J. & Geoff R.** 2007. PBL in the undergraduate MD programme at McMaster University: Three iterations in three decades. Acad Med, 82:370–374.

**Nicolettou A. & Soulis S.** 2014. Creating Agile Curriculum Design Patterns: the Global Learning by Design Project. Available at https://www.researchgate.net/publication/283618840_Creating_Agile_Curriculum_Design_Patterns_the_Global_Learning_by_Design_Project (accessed 26 Jan 2021).

**O›Dowd E., Lydon S., O›Connor P., Madden C. & Byrne D.** 2019. A systematic review of 7 years of research on entrustable professional activities in graduate medical education, 20112018-. Med Educ., 53(3):234249-.

**Ornstein A.C. & Hunkins F.P.** 2004. Curriculum: foundations, principles, and issues. Boston, Mass, Allyn and Bacon.

**Patton M.Q.** 2008. Utilization-focused evaluation. 4th Edition. Sage, Los Angeles

**Pawson R. & Tilley N.** 1997. Realistic Evaluation. Sage, London

**Pedersen D.E. & White F.** 2011. Using a value-added approach to assess the sociology major. Teaching Sociology, 39(2): 138–149.

**Platz D. & Arellano J. 2011.** Time Tested Early Childhood Theories and Practices. Education, 132(1).

**Polo B.J., Silva P.A. & Crosby M.E.** 2018. Applying Studio-Based Learning Methodology in Computer Science Education to Improve 21st Century Skills. Lecture Notes in Computer Science, 10925 LNCS, 361–375.

**Prensky M.** 2001. Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, 9(5), 1– 6. https://doi.org/10.1108107481201104248l6/

**Prensky M.** 2009. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate: Journal of Online Education, 5(3), 11.

**Price B.A. & Randall C.H.** 2008. Assessing learning outcomes in quantitative courses: Using embedded questions for direct assessment. Journal of Education for Business 83(5): 288294-.

**Prideaux D.** 2007. Curriculum development in medical education: from acronyms to dynamism. Teaching and Teacher Education, 23(3), 294–302.

**Prideaux D., Alexander H., Bower A., Dacre J., Haist S., Jolly B., Norcini J., Roberts T., Rothman A., Rowe R. & Tallett S.** 2000. Clinical teaching: maintaining an educational role for doctors in the new health care environment. Medical Education, 34(10): 820–6.

**Raelin J.** 2000. Work-based Learning: The New Frontier of Management Development. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

**Reed S., Shell R., Kassis K., Tartaglia K., Wallihan R., Smith K., Hurtubise L., Martin B., Ledford C., Bradbury S., Bernstein H.H. & Mahan J.D.** 2014. Applying adult learning practices in medical education. Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care. 44(6): 170–81.

**Ricard V.B.** 1990. Developing learning modules for adults. J Adult Educ, 18(2): 1–5

**Robb I.W. & MacPherson S.G.** 2002. The Scottish doctor–learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: a foundation for competent and reflective practitioners. Med Teach., 24(2): 136–43.

**Saiyad S, Mishra S.K., Rimal H., George C. & Kaur G.** 2018. Teaching and Learning through Large and Small Groups. J of Research in Med Ed & Ethics, 8: S24–S29.

**Sajjad M. & Mahboob U.** 2015. Improving Workplace-Based Learning for Undergraduate Medical Students. Pak J Med Sci. 31(5): 1272–4.

**Samuel S.** 2014. How to design a comprehensive lesson plan? MedEdPublish, 3(32).

**Sawyer RK.** 2018. Teaching and learning how to create in schools of art and design. Journal of the Learning Sciences. 27(1), 137–181.

**Schiro M.** 2012. Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns. 2nd Ed. London: SAGE Publications.

**Schweitzer K.** 2019. Curriculum Design: Definition, Purpose and Types. ThoughtCo, Nov 12. Available at thoughtco.com/curriculum-design-definition-4154176 (accessed 15 November 2020).

**Selwyn N.** 2009. The digital native – Myth and reality. ASLIB Proceedings, 61(4), 364–379.

**Shadid A.M., Bin Abdulrahman A.K., Bin Dahmash A., Aldayel A.Y., Alharbi M.M., Alghamdi A., Alasmari A., Qabha H.M., Almadi M., Almasri M., Aloyouny S., Alotaibi Y., Almotairy Y., Bukhari Y.R. & Bin Abdulrahman K.A.** 2019. SaudiMEDs and CanMEDs frameworks: similarities and differences. Adv Med Educ Pract., 10: 273–278.

**Simpson J.G., Furnace J., Crosby J., Cumming A.D., Evans P.A., Friedman B., David M., Harden R.M., Lloyd D., McKenzie H., McLachlan J.C., McPhate G.F., Percy-**

**Sondang N., Nengah M., & Chandra E.** 2014. Pengaruh Kemampuan Inkuiri Terhadap Ha¬sil Belajar Fisika Berbantuan Laboratorium Virtual. Jurnal Pendidikan Fisika FKIP Unila.

**Spencer J. & McKimm J.** 2014. Patient involvement in medical education pp. 22739-. T. Swanwick (Ed). Understanding medical education: evidence, theory, and practice. Chichester: John Wiley & Sons.

**Stenhouse L.** 1975. An introduction to curriculum research and development. Heinemann Educational Publishers.

**Strayer JF.** 2012. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. Learn. Environ. Res., 15: 171–193.

**Swandi A. & Hidayah N.S.** 2014. Pengembangan Media Pembelajaran Laboratorium Virtual Untuk Mengatasi Miskonsepsi Pada Materi Fisika Inti di SMA 1 Binamu, Jeneponto. Ju¬rnal fisika Indonesia, 13(1), 52.

**Taba H.** 1962. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

**Taylor D.C. & Hamdy H.** 2013. Adult learning theories: implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. Med Teach., 35(11): 1561–72.

**Ten Cate O.** 2014. AM last page: what entrustable professional activities add to a competency-based curriculum. Acad Med., 89(4): 691.

**Ten Cate O., Chen H.C., Hoff R.G., Peters H., Bok H. & van der Schaaf M. 2015.** Curriculum development for the workplace using Entrustable Professional Activities (EPAs): AMEE Guide No. 99. Med Teach., 37(11): 983–1002.

**Tomlinson C.A.** (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd.

**Trowler P.R.** 2001. Academic tribes and territories. McGraw-Hill Education (UK).

**Tsien T.K. & Tsui M.A.** 2007. Participative Learning and Teaching Model: The Partnership of Students and Teachers in Practice Teaching. Social Work Education, 26(4), 348358-.

**Tsui M.S.** 2005. Social Work Supervision: Contexts and Concepts. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

**Tucker B., Halloran P. & Price C.** Student perceptions of the teaching in online learning: an Australian university case study, Research and development in Higher Education: The place of learning and teaching, 470484-.

**Twenge J.M.** 2017. Have smartphones destroyed a generation? The Atlantic, 20 (September 2017), https://www.theatlantic.com/magazine/archive/201709//has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/

**Tyler R.W.** 1949. Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press, Chicago.

**UKEssays.** 2018. Lesson plan: defining aims. Available at https://www.ukessays.com/essays/teaching/lesson-plan-defining-aims.php (accessed 15 November 2020).

**Walker A., Leary H., Hmelo-Silver C., & Ertmer P.A. (Eds).** 2015. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows. West Lafayette, IN: Purdue University Press.

**Walsh A., Koppula S., Antao V., Bethune C., Cameron S., Cavett T., Clavet D. & Dove M.** 2018. Preparing teachers for competency-based medical education: Fundamental teaching activities. Med Teach., 40(1): 8085-.

**Wenstone R.** 2015. A manifesto for partnership. NUS. Available at https://www.nusconnect.org.uk/resources/a-manifesto-for-partnership (accessed 20 January 2021).

**Willeke. 2021.** Agile curriculum development, available at https://mhwilleke.com/engage/agile-curriculum-development (accessed 22 January 2021).

**Wong G., Greenhalgh T., Westhorp G. & Pawson R.** 2012. Realist methods in medical education research: what are they and what can they contribute? Medical education, 46(1): 89–96.

**Wright P. & McCarthy J.** 2010. Experience-Centred Design. Morgan & Claypool Publishers.

**Zias R.** 1976. Curriculum: principles and foundations. New York: Crowell.

# شكر وتقدير

نـود أن نتقـدم بجزيـل الشـكر لجامعـة الملـك عبـد العزيـز لدعمهـا الكبيـر الـذي نثمنـه ونقـدره، والشـكر موصـول لجميـع المؤلفيـن لمسـاهماتهم فـي هـذا الكتـاب، ونتقـدم بالشـكر للزمـلاء الذيـن قدمـوا لنـا دراسـات الحالـة. وكمـا هـو الحـال دائمًـا، فإننـا نشـكر ونثمـن أيضًـا الـدور الـذي قـام بـه الطـلاب وأعضـاء هيئـة التدريـس فـي جامعاتنـا وكعهدهـم دائمًـا، نتعلـم منهـم الكثيـر.

كما نتقدم بشكر خاص للمساهمين الإضافيين في الكتاب:

**أ. د. عبدالرحمن الطلحي،** جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

**أ. د. هناء النعيم،** وكيلة شطر الطالبات، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

**أ. د. توفيق الخيال،** جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

**أ. د. يوسف التركي،** جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

# رؤى حول التعليم العالي:
# تخطيط المناهج وتصميمها وتنفيذها