إشكاليات تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي على الدراسات اللغوية في الجامعات العربية

د. وافي صلاح الدين حاج ماجد

ملخص البحث

بالرغم من استقرار المعايير الدولية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، التي أقرتها منظمة الأونيسكو عام ٢٠٠٩، إلا أنه - ومن المنظور العربي الذي يتفق في مستوى التعريف مع المنظور العالمي – قد نحا التوجه العام لمجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية منحًى خاصًا به يتباين مع التوجه الذي تميل إليه معظم منظمات الجودة العالمية مثل منظمة إنكا (ENQA) ومنظمة أبكن (APQN) ومنظمة سيسفايس (SICEVAES)؛ ويعود ذلك إلى عدد من العوامل كمسألة "السيادة والأعراف" ، والمناداة بهامش من "الاستقلالية"، ووجود اختصاصات أساسية في الجامعات العربية لا توجد لها معايير جودة عالمية كاللغة العربية والدراسات الإسلامية، أو هيئات جودة عالمية أو إقليمية. ومن هنا تبرز الإشكالية في أحد منابتها الأساسية. وهذا يقتضي ابتداءً سد الثغرة بوضع وإقرار معايير جودة تتعلق ببرامج اختصاصي اللغة العربية والدراسات الإسلامية ومناهجهما ومقرراتهما، وهو ما تسعى مؤخرا جمعيات كليات الآداب وكليات الدراسات الإسلامية في اتحاد الجامعات العربية إلى تنفيذه واعتماده، ولكن دون ذلك عقباتٌ كَأْداءُ ولدت عدة إشكاليات متناقضة، شكلت بمجموعها حالة من التفلت أو الاستنسابية التي جعلت من مجرد الحديث عن تحديد وإقرار معايير لضمان الجودة فيها ضربا من التنظير البعيد عن الواقع العمليّ الذي تشهده معظم الاختصاصات العلمية في الجامعات، وذلك سيراكم بالنتيجة نسبة السلبيات في مخرجات التعليم العالي على مستوى الاعتماد وضمان الجودة المؤسسي والتخصصي معا، ويقلّص من فرص نجاح أي مساعٍ باتجاه جودة الأداء. تناول البحث جملة هذه الإشكاليات وأسبابها وأبعادها، وتعذر جهود ومحاولات الحلول، ثم عالجها بمقاربة موضوعية، معتمدا على المنهج الوصفي التحليلي، ومعرّجا على بعض المحاولات الجادة والتجارب الناجحة في هذا المضمار، وصولا إلى اقتراح توصيات عملية تسد الفجوة في الجامعات العربية.

المقدمة

لم يكد ينصرم القرن العشرون إلا وأضحت العولمة – بكل إفرازاتها الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية – محور عمليات التأسيس والتطوير في مختلف المؤسسات وقطاعات الإنتاج حول العالم، وبات مصطلح الجودة كلمة السر المفتاحية لأي عمل يسعى منفذوه لاكتساب الجدارة والثقة والاعتراف بالكفاءة والأهلية، ولا سيما المؤسسات التربوية والتعليمية، والجامعات بوجه أخص. ودخلت مؤسسات التعليم العالي – عالميا – ميدان المنافسة تنظيرا وتطبيقا لمواصفات الجودة في التعليم العالي إدارة وممارسة، فنشأت المنظمات الدولية والإقليمية الراعية لها، وما زالت تتمدد وتتشعب لها فروع في الدول ومؤسساتها فنشأت هيئات ومجالس تعنى بتنظيم شؤون إدارة الجودة ومراقبتها.

واقع الجامعات العربية ومنظومة الجودة العالمية

واليوم ونحن في منتصف العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين نرى أن تلك الخطوات العملية ما زالت وئيدة في جامعاتنا العربية بشكل عام، بحيث لا تجاري الحلقات المتسارعة في الواقع الأكاديمي الذي يشهد جملة من المتغيرات في مستوياته كافة؛ فقد ذكرت بعض الدراسات الحديثة أن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية ما يزال في بداياته الأولي في نوعيه: المؤسسي والتخصصي

(محمد الحسن، ٢٠١٣، ١٠).

إن اعتماد مقاييس أو مواصفات الجودة العالمية لتحسين وتطوير واقع العملية التعليمية في جامعاتنا العربية يقتضي مقاربتها مقاربة دقيقة وناضجة ذات بعدين أساسيين لجملة المفاهيم الفرعية المرتبطة بمفهوم الجودة المركزي وما ينبثق عنه من مصطلحات. البعد الأول: هو مقاربتها من منظور عالمي انطلاقا مما حددته منظمة اليونيسكو الدولية منذ مؤتمر باريس عام ١٩٩٨ حتى إقرار معايير الآيزو ٩٠٠٠ عام ٢٠٠٥. أما البعد الثاني: فهو مقاربتها من منظور عربي انطلاقا من البيئة الجامعية العربية وما قررته منظومتها الرسمية المتمثلة باتحاد الجامعات العربية.

وفيما بين هذين البعدين تسبح عشرات المصطلحات المتداخلة والشائعة في بطون الدراسات والبحوث والأنظمة؛ فقد تجاوزت نماذج إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) المائة نموذج حول العالم! (ربيع، وعبد السلام، ٢٠١٣، ١٧٤). وإذا أضفنا إلى ذلك كله تباين الآراء في تحديد مفهوم بعض تلك المصطلحات وتعريفاتها فإننا نجد أنفسنا وسط دوامة من اضطراب المفاهيم تشكّل وحدَها إشكالية تحتاج إلى حل وبحث. وفي هذا المقام لا بد من بيان واضح ودقيق لسيل من المصطلحات المتداخلة الشائعة الاستعمال ذات الصلة بمفهوم الجودة عموما والجودة في التعليم خصوصا، وذلك لتجنب أي خلط في سياق التحليل ينعكس خلطا في قراءة النتائج المترتبة عليه، وللوقوف بدقة على الأبعاد والمقاصد التي يسعى الباحث إلى تسليط الضوء عليها. ومن تلك المصطلحات – على سبيل المثال لا الحصر - : الجودة – الجودة الشاملة – إدارة الجودة الشاملة – ضبط الجودة - ضمان الجودة – الاعتماد المؤسسي – الاعتماد التخصصي (البرنامجي) – مؤشرات الأداء – المعايير – المعايير الأكاديمية - تقويم الأداء – التقويم النوعي – التقويم الكمي– العمليات – الإجراءات.

واقع المعايير العالمية وأزمة المصطلح

ارتبطت حركة المعايير الدولية لجودة التعليم بحركتين أخريين كبيرتين هما: الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي. وشكلت هذه الحركات الثلاث فكرا تربويا مترابطا ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، وأصبح الاعتماد والشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة، ومن ثم ارتبطت هذه الحركات الثلاث ارتباطا وثيقا بات من المتعذر الفصل بينه (طعيمة، ٢٠٠٦، ٤٠ – ٤١).

ومنذ مطلع الألفية الثالثة شهد التعليم العالي عددا من التغيرات المتلاحقة أسقطت بعض المفاهيم الحاكمة، واستبدلتها أو أعادت صياغتها من جديد. ومن المفاهيم التي أصبحت أكثر قبولا وانتشارا وبدأ يتزايد الاهتمام بها في مجال التعليم العالي ما بات يعرف بمبدأ عالمية التعليم العالي (Internationalization of Higher Education) ، الذي يقوم على ثلاثة ركائز أساسية:

١. اعتبار البعد العالمي في التعليم العالي ركنا رئيسا في جميع أنظمة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم.

٢. اعتماد مبدأ تمثيل العالمية في سياسات وإجراءات وبرامج مؤسسات التعليم العالي.

٣. الالتزام بتطبيق إجراءات ضمان الجودة في حد ذاتها.

والجامعات العربية تبذل حاليا جهودا مشهودة لمواكبة التغيرات الحادثة، بعضها جهود فردية كما في عدد من جامعات دول الخليج العربي، وبعضها ضمن مظلة اتحاد الجامعات العربية أو غيرها من المؤسسات الإقليمية لضمان جودة التعليم العالي. وبما أن أغلب التقارير العالمية التي صنفت جامعات العالم المتقدم خلت من أي إشارة إلى جامعة عربية – مع كل الآراء التي طرحت للدفاع عن جامعاتنا العربية – فلقد بات من البداهة بمكان أن أي جامعة عربية تسعى للالتحاق بركب التقدم والانضمام إلى لائحة الجامعات العالمية المتميزة لا بد أن تلتفت إلى مبدأ عالمية التعليم العالي. وتؤكد بعض الدراسات الحديثة أن دمج هذا المبدأ ضمن إدارات ضمان الجودة يعد أقوى وسيلة تستطيع جامعاتنا العربية من خلالها تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في وقت قريب في المدى المنظور.

ومن المعلوم تاريخيا أن مفهوم الجودة الشاملة (TQM) الذي أشاعه ووضع مبادئه في الغرب مفكرو الجودة الثلاثة ديمينج (١٩٠٠ – ١٩٩٤)، وجوران (١٩٠٤ – ١٩٨٧)، وكروسبي (١٩٢٦ – ٢٠٠١)، نشأ في بريطانيا وأمريكا وانتقل من عالم الصناعة إلى عالم التربية

والتعليم في رحلة استدعت كثيرا من المبادئ والقيم السائدة داخل المجتمع الغربي والتي تطورت عبر مراحل تاريخية مختلفة لتصبح دافعا ومحركا للأفراد والجماعات نحو الجودة الشاملة (طعيمة، ٢٠٠٦، ١٨٤ – ١٨٥)، فالغرب إذن طبع معايير هذه الجودة بطابعه الاجتماعي والثقافي وقيمه وأخلاقه ومن هنا تتضح أولى الفروقات الجوهرية بين هذا النظام العالمي والنظام الذي نريده لجامعاتنا العربية التي تحتضنها بيئة عربية وهوية عربية وثقافة عربية فضلا عن ما يحيط بها من أوضاع سياسية واقتصادية متحولة الإيقاع في ظل ما بات يعرف بتيارات العولمة وصراع الثقافات والحضارات.

ومن هنا أيضا تبرز ملامح التحديات الحقيقية التي تعترض طموح جامعاتنا العربية، والتي لا مفر من مواجهتها ومناقشتها بكافة السبل والوسائل المتاحة. على أنّه لا بد من الإشارة إلى أن معايير الجودة العالمية وإن حققت الارتقاء الأكاديمي والصناعي والعملي لتلك المؤسسات فإنه يبقى ارتقاء أو إنجازا ماديا لم يسلم من إفرازات سلبية على مستوى القيم والأخلاق. ويُستشهد هنا بتصريح لوزير خارجية الولايات المتحدة الأسبق (دالاس) إذ أشار إلى الخلل الموجود في تلك الحضارة المتقدمة ماديا والمفلسة روحيا فقال: " نستطيع أن نتحدث ببلاغة عن التقدم المادي الذي حققناه وعدد السيارات وأجهزة الراديو والتلفزيون التي يمتلكها أفراد شعبنا ولكن المبالغة في وصف الإنجاز المادي تعطينا فكرة بأننا أفلسنا من الناحية الروحية ". ولشارل ديغور رئيس فرنسا الأسبق تصريح مماثل قال فيه: " إن مجتمعاتنا الأوروبية فقدت شيئا ثمينا جدا تحت وطأة تقدمها الضخم وهو الإنسانية، وأعني بها القيم الروحية البشرية العليا، فقد قطعت حضارتنا تلك الصلة المعنوية التي تربط البشر بعضهم ببعض " (طعيمة، ٢٠٠٦، ١٨٦ – ١٨٧).

المنظور العربي لضمان الجودة: الواقع والإشكاليات

لقد عرفت منظمة اليونيسكو – التي تمثل المنظور الغربي – مصطلح ضمان الجودة بأنه: "عملية منظمة ذات صيرورة ممتدة زمنيا (من سنة إلى سنتين) يتم فيها تقويم مؤسسة التعليم العالي ككلٍّ (الضمان المؤسسي)، أو تقويم أحد برامجها (الضمان التخصصي) بناء على لائحة من المعايير المتفق عليها" (الأمين، ٢٠٠٨، ٤٣)، ويبنى على ذلك انقسام الاعتماد الأكاديمي إلى قسمين: اعتماد مؤسسي يرتكز على تقويم الأداء في جميع جوانب المؤسسة، واعتماد تخصصي أو برنامجي يهتم بالبرامج والمقررات الأكاديمية التي تقررها المؤسسة (الأمين، نفسه – وفيصل، مجيد، جريسات، ٢٠٠٨، ٩-١٢).

أما من المنظور العربي – الذي يتفق في مستوى التعريف مع المنظور العالمي – فإن التوجه العام لمجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية يتباين مع التوجه الذي تميل إليه معظم منظمات الجودة العالمية مثل منظمة إنكا (ENQA) ومنظمة أبكن (APQN) ومنظمة سيسفايس (SICEVAES)؛ فقد رأى المجلس – من خلال اجتماعاته المتتالية وجولاته الميدانية في غيرما بلد عربي – أن النطاق الأكثر ملاءمة هو ضمان جودة البرامج والاعتماد التخصصي وليس ضمان الجودة المؤسسي واعتماده المؤسسي (الأمين، ٢٠٠٨، ١٣) ويعود ذلك إلى عدد من العوامل الواقعية، أبرزها:

١. موضوع السيادة وحرص الجامعات على عدم التدخل في شؤونها الداخلية كمؤسسات لها أعرافها وتقاليدها.
٢. حصر برنامج الأمم المتحدة عمله في تقويم الجامعات العربية بالبرامج الأكاديمية.
٣. هامش الاستقلالية الأكاديمية الذي تتمع به الجامعات.
٤. وجود اختصاصات أساسية في الجامعات العربية لا توجد لها معايير جودة عالمية كاللغة العربية والدراسات الإسلامية، أو هيئات جودة عالمية أو إقليمية (الأمين، ٢٠٠٨، ١٨). وهذا يقتضي ابتداء سد الثغرة بوضع وإقرار معايير جودة تتعلق ببرامج اختصاصي اللغة العربية والدراسات الإسلامية ومناهجهما ومقرراتهما، وهو ما تسعى مؤخرا جمعيات كليات الآداب وكليات الدراسات الإسلامية في اتحاد الجامعات العربية إلى تنفيذه واعتماده.

وبالانتقال إلى حقل الدراسات اللغوية العربية فمن البيّن أن تحديد معايير الجودة في بناء المناهج والمقررات فيها يمثل تحديا كبيرا ومسؤولية جدية على عاتق أقسام اللغة العربية وآدابها في جامعاتنا العربية. ويتأكد ذلك مع تزايد حجم الفجوة بين واقع المجتمع ومتطلباته وواقع حالة المناهج والمقررات التي تعرضت – وما زالت – لسيل متراكم من مقترحات التغيير منذ منتصف القرن العشرين، باسم التطوير

تارة والتيسير والتحسين تارة أخرى.

معوقات تطبيق ضمان الجودة عموما في الجامعات العربية :

يمكننا إرجاع معوقات تطبيق ضمان الجودة في جامعاتنا العربية إلى نوعين من المعوقات: معوقات خارجية، ومعوقات داخلية.

أولا: المعوقات الخارجية، والتي تتعلق تحديدا بمعايير الجودة العالمية المراد إسقاطها على المنظومة العربية (الأمين، ٢٠٠٥، ١٣ – ١٤) :

١. تباين معايير الاعتماد الأوروبي عن معايير الاعتماد الأميركي، وتاليا غياب مرجعية موحدة يمكن اعتمادها والتحاكم إليها.

٢. ازدواجية مفهوم "المعايير" عند الاستعمال في الهيئة الواحدة، الأمر الذي يعدّ إشكالية أخرى في المعايير تتعلق بالمصطلح وما يترتب عليه من مفاهيم وآليات عمل؛ فكلمة معايير تستعملها بعض الهيئات العالمية تارة بمعنى مبادئ وتارة بمعنى مقاييس كما في وكالة ضمان الجودة البريطانية، بعكس نظيرتها في اللجنة الوطنية الفرنسية للتقويم التي تخلصت من هذه الإشكالية عبر تنويع المصطلح وتحديد المفاهيم بدقة.

٣. تباين المعايير في الولايات المتحدة الأميركية نفسها، إذ لم يتم الإجماع على معايير موحدة حتى الآن؛ فكل هيئة فرعية تضم بعض الولايات الأمريكية لها معاييرها التي تختلف كمًّا وكيفًا عن الهيئة الأخرى، والجدول التالي يوضح ذلك:

هيئة الولايات	عدد المعايير= Standards
هيئة الولايات الوسطى	١٤
هيئة الولايات الغربية	٤
هيئة نيوإنجلند	١١
هيئة الولايات الشمالية الوسطى	٥
هيئة الولايات الشمالية الغربية	٩
هيئة الولايات الجنوبية	٨

هذا مع العلم بأن المعايير الأربعة المعتمدة في هيئة الولايات الغربية ليست جزءًا من نظيراتها الأربع عشرة التي في الولايات الوسطى ولا هي اختصارا لها، بل إنها شيء مختلف تماما. ومن هنا: فإذا لم تستطع الولايات المتحدة الأميركية باتحادها الفدرالي العام أن تجمع على معايير واحدة لضمان جودة التعليم العالي، ولم تستطع أن تفرض معايير مركزية تنقاد إليها كل ولاياتها فكيف تستطيع أن تفرض أو تعمم هيئات الجودة الدولية المعايير نفسها على بقية جامعات العالم والتي منها جامعاتنا العربية؟ ثم على فرض انقياد الجامعات العربية إلى منظومة جودة بعينها واتفاقها على الالتزام بالمعايير نفسها فثمة أسئلةٌ لا بد من طرحها، ومعرفةٌ ولو ظنية أو افتراضية للأجوبة عنها على المستوى التنفيذي: كيف تتأكد هيئة مراقبة الجودة من وفاء الجامعات بهذه المعايير وما البينة على هذا الوفاء؟ وكيف تتفاعل لجان التقويم الذاتي مع كل معيار؟ وإلى أي حد تتفق لجان المؤسسات المتعددة والمختلفة حجما وموقعا على فهم واحد للمعيار؟ وكيف تتفق فرق الزملاء المتعددة على فهم واحد واضح للمعاير أيضا بحيث يتوافر الإنصاف في أحكامها على المؤسسات؟ ألا تحصل التباسات في الفهم بين لجنة الدراسة الذاتية في المؤسسة التعليمية وفريق الزملاء؟ وإذا ما حصل تباين في الفهم وتاليا تباين في النتائج فكيف يحل هذا التباين؟ وعلى أي قاعدة يرسو ضمان الجودة؟ إلى غير ذلك من لائحة طويلة من الأسئلة المطروحة في موضوع المعايير وتقويم النوعية (الأمين، ٢٠٠٥، ١٥-١٦). وهذا يعني باختصار أن الواقع التنفيذي معقد ونسبي في الوقت نفسه.

ثانيًا: المعوقات الداخلية، التي تختصرها النقاط الآتية (طعيمة، ٢٠٠٦، ٤٥) :

١. الاختلاف بين نظام سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة.
٢. تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين أنفسهم حول معايير الجودة.
٣. عدم وجود حد أعلى لتحقيق الجودة، بل اعتبار نتائج تطبيق نظام الجودة نقطة انطلاق لمرحلة جديدة.
٤. تأثر الجودة تأثرا كاملا بمبدأ المحاسبة.
٥. عدم توفر الجو المناسب لثقافة الجودة.

المظاهر السلبية في مسالك التطوير باتجاه تحقيق ضمان الجودة لدى بعض الجامعات العربية:

سجلت بعض الدراسات الميدانية مجموعة من الظواهر العامة السلبية في ما يخص تطوير التعليم الجامعي العربي بشكل عام، كان من أبرزها (طعيمة، ٢٠٠٦، ٣٣٠ – ٣٣٣) :

١. أن الجو الجامعي في كثير من الجامعات العربية لا يهيئ للتطوير كي يحدث ولا يدعمه إن حدث! وذلك لتوفر معوقات كثيرة كقدم اللوائح والأنظمة أو تعقد الإجراءات القانونية وعراقتها في البيروقراطية.
٢. قصور الإمكانات المادية وعجزها عن الوفاء بمطالب التطوير في بعض القطاعات الأكاديمية.
٣. إن المنحى البياني للتطوير في كثير من الجامعات العربية غير مطرد، فتارة يصعد و تارات يهبط.
٤. ارتباط التطوير الجامعي في كثير من جامعاتنا العربية بأفراد هم أصحاب المبادرة وهذا ليس عيبا، ولكن المشكلة في تلك الجامعات غياب الفكر المؤسسي عنها.
٥. تفاوت الجامعات العربية من حيث خطط التطوير فبعضها راكد في ماء آسن فماضيها كحاضرها وحاضرها ينبئ عن مستقبلها وبعضها لديها ما يسمى بحمى التطوير! فبمجر أن تضع خطة للتطوير اليوم فإنها تتركها غدا وتشرع في غيرها بل قد تدعو إلى تطوير برامج الدراسة على مستوى الباكالوريوس أو الدراسات العليا قبل أن تخرج من البرامج السابقة ولو دفعة واحدة حتى إنها قد وصفت بأنها خطط "تطيير" أكثر من منها خطط تطوير.
٦. يتسم التطوير في بعض الجامعات بأنه إما شكلي أو جزئي أو كلاهما، فلا يزيد الأمر أحيانا عن زيادة الساعات التدريسية لمقرر ما أو نقل مقرر مكان آخر أو تشعيب قسم كبير، أو غير ذلك من الشكليات التي تتناول التطوير كعمل جزئي وليس كليًّا صادرا عن رؤية مستقبلية وتصور استراتيجي لخطط طويلة المدى شاملة الأبعاد واضحة الأهداف قابلة للمراقبة والتقويم والقياس.

واقع الجهود العربية المبذولة

إن العوامل السابقة مجتمعة تظهر بجلاء حجم العقبات الحقيقية على المستوى العملي التي تحول دون اندماج منظومة التعليم العالي العربية في النظام العالمي لجودة التعليم العالي ومعاييره ومرتكزاته. ويزداد الأمر صعوبة كلما اقتربنا من إرادة وضع معايير لاختصاصات هي في صميم هوية الجامعات العربية وبيئتها الحاضنة كاختصاص اللغة العربية وآدابها. ومن هنا كان لا بد من انطلاق مبادرات رائدة على المستوى العربي تؤسس لسد هذه الفجوة، وتقترب شيئا فشيئا، بتجارب غنية وجدية متلاحقة، من نيل الاعتراف الدولي بمعاييرها الموضوعة لجودة التعليم في هذه الاختصاصات. وقد دارت عجلة الجهود العربية في هذا الاتجاه، فشهدت الساحة الأكاديمية عدة تجارب ومقترحات كانت رائدة في مجالها، وقدمت نماذج ناجحة يمكن تعميمها للإفادة منها والبناء عليها، وأذكر منها ما يلي:

١- جهود عامة ذات طابع مرجعي يمثلها اتحاد الجامعات العربية:

ركز الاتحاد جهوده لسد هذه الثغرة الكبرى من خلال الجمعيات العلمية للكليات المتناظرة، وتحديدا جمعية كليات الآداب في الجامعات العربية الأعضاء في الاتحاد. ووعيا منه لاختلاف طبيعة التخصصات في تلك الكليات فقد ارتأى مجلس ضمان الجودة والاعتماد في الاتحاد

أن تقوم كل جمعية بإعداد معاييرها الخاصة بالبرامج التابعة لها بحيث تمتاز تلك المعايير بالشمولية وتحتوي على كافة العناصر الرئيسة للتقويم بالاعتماد على الإطار العام الذي أقره المجلس، ومن ثم إصدار أدلة خاصة بالجودة يمكن تطبيقها على جميع برامجها الأكاديمية. وقد أعلن المجلس في ورشة عمل تدريبية عقدها في مقر الأمانة العامة للاتحاد في عمان – نوفمبر/ ٢٠١٥ الماضي أن العمل جار لإصدار دليل شامل ومفصل لضمان جودة برامج الآداب – عموما – في كليات الآداب في الجامعات العربية، وسيترتب عليه وضع معايير محددة لجودة برامج اللغة العربية وآدابها.

إن هذه الخطوة الجامعة لا شك أنها من الأهمية بمكان، خصوصا أنها جاءت من المرجعية الأكاديمية العربية الأولى، واعتمدت منهجية التأسيس المتدرج من العام المجمل إلى الخاص المفصل، بما يسد الفجوة القائمة من عدة جوانب، ويسمح بوضع معايير حقيقية قابلة للمراقبة والقياس.

٢- جهود وتجارب فردية لبعض كليات الآداب وأقسام اللغة العربية في الجامعات العربية، وأختار منها تجربة الجامعة العالمية في بيروت:

أولت الجامعة العالمية في بيروت (Global University) هذا الجانب اهتماما خاصا لردم تلك الهوة، وتحقيق خطوة إيجابية تدفع باتجاه إيضاح رؤية متكاملة تجمع بين تحسين إيصال المدخلات التعليمية وارتقاء مستوى مخرجاتها، في إطار أكاديمي تفاعلي يعتمد الجودة أساسا ومعيارا قبل البدء بمباشرة التعليم، وانتهاء بالتقويم المنهجي في إطاره الشامل والمحفز لكل من الطالب والمعلم، منطلقة في تجربتها من حقل البرامج التعليمية ومعايير الاعتماد التخصصي أو البرامجي.

إن اعتبارات نجاح هذه التجربة كانت مقترنة بنجاح تطبيقها في تعليم بعض مواد الاختصاص الأساسية كمادة علم الصرف من خلال المقرر (ARB ٣٠٥) وهو شرح تصريف ألفية ابن مالك لابن عقيل (الجزء الأول)، أي النجاح في تذليل مدخلات المادة الصرفية من خلال منهج قديم ومعتمد في كثير من الجامعات والمعاهد العربية، ولكن بعد إسقاط معايير صارمة عليه، باعتماد إرساءٍ لمعايير جودة في ركنين محوريين: ملف المادة (Course File)، و: ملف الامتحان (Exam File). وفي كلا الملفين يشكل مساقُ المادة (Course Syllabus) الذي يوضع بين يدي الطالب منذ يوم الدراسة الأول حجر الزاوية في نجاح المقصود منهما؛ فمساق المادة هو المعتمد الأساس في هذه التجربة برمتها، إذ هو مفتاح باب عملياتها التفاعلية والمتعاقبة المختلفة التي تشمل: التحصيص، والتحضير، والشرح الصفي، والتطبيقات، والوظائف، والبحوث الفصلية الجزئية، والقراءات المختارة، والأعمال المكتبية المعينة، ثم سلسلة الاختبارات الشفهية والخطية بأنماطها وأهدافها المتعددة. وأورد في ما يلي نموذجا لمحتويات ملف المادة بحسب معايير التجربة. يتضمن ملف المادة ما يلي:

– المحتوى العلمي والأهداف التعليمية	– القراءات والمطالعات
– مباحث المادة الصرفية المقررة	– الوظائف التعليمية
– المَسرَد التفصيلي لمخرجات المادة ونقاطها التفصيلية	– الأبحاث الفصلية الوظيفية – نسخة المعلم
– مساق المادة – نسخة المعلم	– الأبحاث الفصلية الوظيفية – نسخة الطالب
– مساق المادة – نسخة الطالب	– الأهداف التعليمية الأكاديمية للبحث
– التحصيص اليومي المفصل	– التقرير الإجرائي النهائي

لقد نجحت تجربة قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العالمية في اعتماد منظومة خماسية مقيسة تعكس معايير الجودة العالمية الأكاديمية، منسجمة تماما مع معايير العالمية، كما يلي:

١) إعداد الخطة: أي التصميم المسبق لكيفية الإدارة قبل التطبيق.

٢) تحويل المادة العلمية (النحو أوالصرف أو البلاغة ...إلخ) إلى أهداف محددة.

٣) تحويل تلك الأهداف إلى نقاط محددة ومقيسة، ذات مستويات متدرجة نزولا حتى تبلغ منتهاها، وذلك باعتماد طريقة المستويات

المتفرعة للأهداف (Objective Breakdown Structure).

٤) توزيع تلك النقاط (ضمن مستوياتها المتدرجة) على ساعات المحاضرات الصفية (Scheduling)، وهو محور هذه التجربة المهمة.

٥) البدء بالعمليات التنفيذية، بما يشمل:

- تنفيذ المعلم الخطوات السابقة.
- وتنفيذ إدارة القسم للمراقبة والتحكم، باعتماد نظام عوامل الأداء المفتاحية (Key Performance Index)، حيث تمثل المراقبةُ: حصيلة البيانات المتراكمة (Data)، والتحكم: تحويل تلك البيانات إلى معلومات(Information)، كمعدلات الصف والانحراف المعياري.

إن اعتماد تلك المنظومة الخماسية – الذي هو تطبيق عملي لدورة ديمينج في التحسين (Deming Cycle): خطّط، نفّذ، قوّم (راقِب)، وتحكّم - قد أدى إلى تطوير مفهوم ومعايير التحضير والتحصيص والشرح والتقويم وضبط الحضور والغياب، وأعطى قيمة مضافة إلى أهمية أداء المعلم وجهده قبل المحاضرة وأثناءها وبعدها، وأهمية متابعته من إدارة القسم في تقويم متزامن يشمل كلا من: الطالب والمعلم وإدارة القسم ثم إدارة الكلية.

ولا بد هنا من إيضاح أهمية اعتماد مبدأ تحويل الأهداف التعليمية إلى نقاط محددة ومقيسة (points)؛ فحين تكون المادة (مثلا الصرف ARB ٣٠٥) موزعة على خمس وأربعين محاضرة في الفصل الدراسي الواحد؛ والمحاضرة الواحدة عبارة عن مجموعة نقاط محددة تعطى خلال ساعة تعليمية واحدة (٥٠ دقيقة) فهذا يعني أن الإيقاع التفاعلي في عملية التأكد من إعطاء المادة وتغطية أهدافها للطلاب يكون دقيقا جدا. فالأستاذ يعد الامتحان بناء على اختيار نقاط معينة؛ وعند قراءة نتائج الامتحان – الذي تم إعداده بدقة وعناية منسجمة مع المبدأ الأساسي – يتضح مستوى الطلاب الفعلي، من خلال تحديد النقاط التي نجحوا فيها وتلك التي أخفقوا فيها. وبالتزام التدقيق في ضبط الحضور والغياب سيظهر مثلا أن الطالب (فلان) قد غاب في اليوم (كذا) الذي أعطيت فيه النقاط (كيت وكيت وكيت) والتي جاء في الامتحان منها (كيت وكيت)، فغيابه عنها إذن انعكس على إخفاقه فيها في الامتحان، وبهذا يتم رصد جوانب الخلل بدقة ويسهل ذلك عملية العلاج والاستدراك، وهكذا هلمّ جرًّا.

قسم اللغة العربية وآدابها (جدول متابعة المعلم وقياس الأداء)						
الفصل الدراسي / --٢٠ المحاضر : المادة :ARB٣٠٥ الشعبة: ..... عدد الطلاب :						
المحاضرة/ التاريخ	المباحث المقررة: (الباب/ الدرس)	الأهداف التعليمية	النقاط العلمية المحددة المقيسة	النقاط المستوفاة	أسماء الغائبين	ملاحظات
--------/١						
--------/٢						
--------/٣						
--------/٤						

نعم؛ إنّ ذلك ليس بالأمر السهل فهو يقتضي جهدا من المعلم وكفاءة عالية في الأداء تقتضي التزاما عاليا بديناميكية مميزة في التحضير والتقيد بتنفيذ الخطة التعليمية بدقة، وتحضيرا واعيا ودقيقا للتمارين وأسئلة الاختبار ومعالجة ثغرات الطلاب قبل بلوغ مشارف الامتحان الفصلي النهائي. ومع ذلك فإن طبيعة التجارب تشير إلى توقع حصول تباين بين المحاضرة الأولى للمادة وما يليها من محاضرات عبر انحراف معياري متدرج بين المسارين: النظري الذي يسعى المعلم إلى النجاح في تنفيذه، والواقعي الذي يعيشه ويلمس نتائجه؛ فقد يطرأ ما يعيق نجاح التنفيذ كغياب المعلم أو الطالب، أو تأخر المعلم في إنهاء البرنامج المقرر، أو حصول ثغرة منه في الشرح أو أسئلة الاختبار...إلخ، فعند حصول هذا التباين بين المسارين أي بين الخطة والنتائج بما يتجاوز نسبة (١٥٪) (أبو عائشة والفزاني، ٢٠١٤، ٨٠) يتجه المعلم إلى مرحلة التدقيق على الإجراء نفسه، سواء: التحصيص أو تقسيم المادة أو أهدافها ونقاطها، أو أدائه العام،

وتلك هي مرحلة ضبط الجودة (Quality Control)، فيتدارك الخلل عندئذ بعد تحديد مسبباته، ويستعيد زمام المبادرة لسد الثغرات، فيحدث تعديلات على النتائج بسلسلة إجراءات إضافية، وهنا تأتي مرحلة القرار أو الاستجابة (Act)- بحسب ديمنج –، ويضيق هامش التباين حتى يصل إلى نقطة التلاقي بين المسارين قبيل نهاية الفصل التعليمي، وذلك إن تم فهو إيذان بنجاح مرحلي كبير في تنفيذ مهمته، وهو تحقيق مباشر لثمرة نظام الجودة: ضمان الجودة (Quality Assurance).

مما سبق نخلص إلى أن تجربة قسم اللغة العربية في الجامعة العالمية قد نجحت في تقديم نموذج مركز ودقيق لتأسيس نواة منهجية لبلورة أسس منظومة جودة متكاملة على المستوى التخصصي، ترتكز على الارتقاء بمفهوم ملف المادة ومساقها الأكاديمي، بما يصب في رفع مستوى المدخلات التعليمية، الذي يترتب عليه الارتقاء في جودة المخرجات التعلمية، وذلك في إيقاع تفاعلي متناغم تشترك فيه الهرمية الأكاديمية بدءًا بالمعلم وانتهاء بمجلس الكليات أو العمداء، وينعكس بدوره إيجابا على فتح الطريق أمام استكمال وضع معايير جودة للجوانب الأخرى من متطلبات الاعتماد التخصصي.

الخاتمة

إن نجاح منظومة التعليم العالي العربية في تطوير مفهوم جديد للأداء الأكاديمي وعملياته الإجرائية في حقل تعليم اللغة العربية وآدابها بما يتوافق مع أبرز المعايير العالمية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديميين بات حاجة ماسة لا ينبغي التأخر في إنجازها، ولا سيما في ظل تنامي عدد من التجارب المشجعة في غير ما جامعة عربية؛ فالواقع العملي يشهد خبرات وإنجازات متراكمة أدت إلى الارتقاء بمستوى التنظير التخصصي انطلاقا من البرامج والمناهج التعليمية، بما يُكسب الجهود العربية المبذولة في تأسيس معايير للجودة الشاملة بُعدا تفاؤليا يعزز إمكانية تنسيق تلك الجهود لتحقيق جملة من الأهداف، التي من أهمها إنجاز معايير مستقرة لجودة التعليم في بعض الاختصاصات الأساسية التي ليس لها في جامعاتنا العربية أية هيئات أو مجالس أو لجان جودة متخصصة تعنى بالارتقاء بضمان الجودة فيها، أو تقيس بشفافية ومعيارية مستوى جودة مخرجاتها. ومن النتائج التي خرج بها البحث أن المعلم الجامعي يلعب دورا محوريا مهما جدا في نجاح الخطة التأسيسية، بدءًا من تحديده للنقاط العلمية التفصيلية الدقيقة، ثم ضبط أدائه وفقًا لمتطلبات الإجراءات المقررة، ثم التقويم فانتهاء برفع التوصيات والتقارير إلى الإدارة العليا، التي تقوم بدورها في المراقبة والتحكم، وتترجم نتائجها بصياغتها في إطار تنظيمي جامع يحقق صيغة ضمان الجودة المنشودة.

التوصيات: يوصي الباحث بالآتي:

- تكثيف الجهود الأكاديمية على مستوى الأقسام والكليات، والتنسيق والتكامل فيما بينها باتجاه تأسيس مجلس خاص بتقرير معايير الجودة الأكاديمية الشاملة في اختصاص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية.
- الاستفادة من التجارب الناجحة لبعض الجامعات العربية في إعداد نواة تأسيسية للجودة التعليمية في مواد الاختصاص الأساسية على مستوى البرنامج التعليمي، وهو مما يمهد الطريق لتأسيس اعتماد تخصصي يرتفع بحصيلة المخرجات، ويضبط مقاييس الأداء، ويساعد – بالتزامن – على تحقيق اعتماد مؤسسي، باتجاه تحقيق ضمان جودة تعليمية شاملة.
- تفعيل عمل جمعية كليات الآداب في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية باتجاه التركيز على مناقشة طرق وجوانب إدارة الجودة الشاملة في اختصاص اللغات وآدابها، وخصوصًا اللغة العربية لما تمثله من رصيد حضاري عريق ووعاء فكري فياض يرتبط بقضايا الهوية الثقافية للأمة وعمقها الثقافي الاستراتيجي ولا سيما في عصر العولمة وصراع الثقافات والحضارات.
- إيلاء عناية خاصة بالطاقم الأكاديمي في اختصاص اللغة العربية وآدابها، من: محاضرين ومعيدين وباحثين، وتزويدهم بما يحتاجونه من وسائل وتجهيزات، وموارد مادية وبشرية، لإنجاز ذلك المشروع المهم الذي يمثل مسؤولية معنوية كبرى بالدرجة الأولى، ويمثلون هم أولى محطاته التنفيذية المباشرة، مع ملاحظة ما يقتضيه ذلك من منح ومكافآت تشجيعية لهم.

مراجع البحث:

١. أبو عائشة، عز الدين- الفزاني، عبد الله، "نشر ثقافة الجودة في السياقات الجامعية المعاصرة في ليبيا: المفهوم والأبعاد"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة – الأردن، (١ – ٣) أبريل، ٢٠١٤.

٢. اتحاد الجامعات العربية، "دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية"، عمان، الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ١٤٣٤هـ – ٢٠١٣م.

٣. أحمد، عماد الدين، "معايير جودة البرامج الأكاديمية (كليات الهندسة بجامعة الخرطوم أنموذجًا)"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة – الأردن، (٢ – ٤) أبريل ٢٠١٣.

٤. الأمين، عدنان، ضمان الجودة في الجامعات العربية، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ٢٠٠٥.

٥. الأمين، عدنان، دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠٠٨.

٦. برقاوي، باسم- خربط، فاتن - أبو الرُّب، عماد، "دور ملف المساق في جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي: تجربة كلية الإمارات للتكنولوجيا"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم ا لعالي، جامعة الزيتونة – الأردن، (٢ – ٤) أبريل ٢٠١٣.

٧. الحاج، فيصل- مجيد، سوسن- جريسات، إلياس، "دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد"، عمان الأردن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨ م.

٨. ربيع، قرين وعبد السلام، زايدي، "جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة الجامعية بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم ا لعالي، جامعة الزيتونة – الأردن، (٢ – ٤) أبريل ٢٠١٣.

٩. رشيد، يوسفي وخيرة، بحيح، "أهمية تطبيق معايير الجودة في تكييف نظام التعليم العالي مع عصر العولمة – عرض تجربة الجزائر"، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم ا لعالي، جامعة الزيتونة – الأردن، (٢ – ٤) أبريل ٢٠١٣.

١٠. طعيمة، رشدي – والبيلاوي، حسن، وزملاؤهما، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦).