

بيداغوجيا التقصي والمداولة في التعليم العالي في المنطقة العربية

كمال أبو شديد (*)

أستاذ في جامعة سيدة اللويزة - لبنان.

أولاً: القضية

يدور الدور الثلاثي والمحدد تقليدياً للتعليم العالي حول مزيج من التدريس والأبحاث والخدمة مع نسب مختلفة لكل منها تبعاً لرسالة مؤسسة التعليم العالي. سُجِّل ارتفاع ملحوظ مؤخراً في التعليم العالي عبر تركيز متزايد على بُعد الخدمة استجابة لمزيد من المساءلة وتزايد التقييم النظامي للمخرجات التربوية، وبجزء منه لتشجيع المشاركة الأوسع لأعضاء هيئة التدريس في الحكامة لأغراض الاعتماد (Terpstra and Honoree, 2009). في حين يضع الاعتماد مؤسسات التعليم العالي على مسار تحسين الجودة المستمر، إلا أنه يبدو أن التركيز المبالغ فيه على الخدمة قد قوّض التوازن على حساب التعليم والأبحاث. في مجال التدريس، يُفتقد بُعد مهمّ هو البداغوجيا التي تعطي الدعم لمشاركة الطلاب في أشكال الممارسات المدنية مثل التطوع والالتزام المدني والمشاركة المدنية في المجتمع. بالإضافة إلى ذلك، يزداد التساؤل حول الدور المدني للتعليم العالي في ضوء التركيز المفرط لبرامج الاختصاص على التدريب ما قبل المهني والتخصص والمسيرة المهنية (Gamson, 2000) مترافقاً مع سيطرة القيم غير المدنية مثل الاستهلاك على المسؤولية المدنية (Giroux, 2003).

بالتالي، يُتهم التعليم العالي بالتخلي تدريجياً عن دوره المدني المحدد تقليدياً في المجتمع مغنياً بالتالي ما يسمّى «فك ارتباط المواطن» (Gottlieb and Robinson, 2002). إن هذا الالتزام واسع الانتشار في السياقات العالمية في ضوء التغيرات البنيوية لمجتمعات ما بعد الحداثة مضعفةً مهمة المسؤولية المدنية للتعليم العالي ومستنفدةً بيداغوجيا الالتزام من خلال التفكير النقدي وحل المشاكل والمناقشات والمداولة.

تشير الأدلة من الولايات المتحدة الأميركية إلى ميل طلاب كليات المجتمع بشكل مضطرد إلى النفور من المشاركة في الشؤون العامة والديمقراطية والمواطنة (Barber, 2004). استجابة لذلك، دعت عدة مبادرات مؤخراً في الولايات المتحدة الأميركية وأوروبا وغيرها إلى إعادة ابتكار رسالة التعليم العالي وإعادة إشراك الطلاب في أشكال التعلم التي تعزز المسؤولية المدنية والمعتقدات والمواقف والأعمال، فضلاً عن السلوكيات الديمقراطية. على سبيل المثال، تطرّق (Sullivan and Rosin, 2008) إلى المبادرات الأخيرة في الولايات المتحدة الأميركية التي دعت مؤسسات التعليم العالي إلى إعادة النظر في رسالتها المدنية مشددين غالباً على الخدمة من أجل التعلم كوسيلة لتعزيز المسؤولية المدنية بين الطلاب عبر إشراكهم مباشرة في مجتمعاتهم مع تعزيز مقرراتهم الدراسية (Gottlieb and Robinson, 2002). حذّر كتاب مراجع نشره المجلس الأوروبي أخيراً ومعنون «Higher Education for Democratic Innovation» (Bergan, Gallager, and Harkavy, 2016)، من أفعال الدور المدني للتعليم العالي في أوروبا حيث دعوا إلى إعادة تنشئة الطلاب في إطار الديمقراطية.

كان للتعليم العالي في المنطقة العربية حصته من فك الارتباط من المسؤولية المدنية كما يشير إليها مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي (WCHE) في العام ٢٠٠٩ والمعنون: «The New Dynamics of Higher Education and Scientific Research for Societal Change and Development»^(١). وضع المؤتمر أوجه المسؤولية المدنية (مثل الالتزام المدني والقيم المدنية) على رأس الأولويات، إلا أن التوصيات الصادرة عن مؤتمر اليونسكو تغاضت عن دور المنهج في تعزيز المسؤولية المدنية بين الطلاب. تحرّك هذه الثغرة البحوث البنوية حول الموضوع. إذا استثنينا ٩ تقارير حول «المسؤولية المجتمعية» المنشورة في أعمال «المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي» في العام ٢٠٠٩^(٢)، فإن الدراسات حول المسؤولية المدنية في التعليم العالي في الوطن العربي ضئيلة للغاية وبشكل خاص تلك التي تركز على تعزيز المنهج للمسؤولية المدنية.

بما أن الأدبيات التي تتناول المسؤولية المدنية في المنهج تأتي من العالم الغربي، سيكون من المثير للاهتمام رآب الصدع في الأدبيات عبر التركيز على المنطقة العربية وبشكل خاص إلى أي مدى يركّز الخطاب الرسمي لمؤسسات التعليم العالي على ما ندعوه في هذه الورقة بـ «بيداغوجيا التقصي والمداولة»، وهو مصطلح يضم في طياته استعمال المنهجيات والتقنيات الدراسية لإشراك الطلاب بالتعلم. وبالتالي، تدرس هذه الورقة مدى تطرّق الخطاب الرسمي لمؤسسات التعليم العالي وعددها ٣٦ في ١٥ بلداً عربياً للمعاني الأربعة التي تتناولها أدبيات حول بيداغوجيا التقصي والمداولة: التعلم التعاوني/التكاثفي؛ حل المشاكل؛ التفكير النقدي؛ والنقاش/المناظرة. تشير الدلالات إلى مدى تركيز التعليم العالي على المنهجيات والنماذج

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>> (accesses on 20 April 2015). (١)

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189272m.pdf>> (accessed on 13 April 2015). (٢)

التعليمية التي تنتج على حد سواء الكفايات المعرفية والانفعالية لإشراك المتعلمين في الممارسات المدنية. فضلاً عن ذلك، يكتمل تحليل الخطاب ويتم التحقق منه عبر تحليلات لبيانات المقابلات التي أجريت في ١٣ جامعة، فضلاً عن تحليلات مجموعة من مقررات المناهج. يهدف هذا التثليث إلى توفير سلسلة مترابطة للأدلة حول التدريس والتعلم في الجامعات التي شملها المسح خلال الفترة الممتدة بين العامين ٢٠١٢ و٢٠١٤.

١ - مراجعة الأدبيات

تتعدد الطرائق لدراسة كيفية تدريس المنهج كما أن الأدبيات زاخرة بالعديد من المصطلحات المتداخلة ومنها استراتيجيات التعليم، فضلاً عن أساليب التدريس والتعلم القائم على أساس التقصي والتطبيق العملي والتعلم النشط وغيرها. لهذه المجموعة من المصطلحات جذورها في نظريات التعلم مثل علم النفس المعرفي والسلوكية والبنائية ونظرية التعلم الاجتماعي وفروعها. في المقابل، تتعدد المدارس الفكرية المختلفة والتي تبلغ الأساليب التربوية مثل التقديمية والبنائية، وغيرها.

في حين تكثر الأدبيات حول التدريس والتعلم، تستشهد سلسلة من الدراسات الحديثة بالتعلم التجريبي كأسلوب لإشراك الطلاب في مهارات التفكير العليا. من وجهة نظر معرفية، قد يشترك الطلاب الذين حصلوا على تعليم تجريبي في مهارات التفكير العليا ويشمل التحليل والتركيب والتقييم (Anderson and Krathwohl, 2001; Hackathorn [et al., 2010]. بناءً على أفكار (Piaget, Dewey and Lewin, 1951)، فضلاً عن (Kolb and Fry, 1975)، التعلم الاختباري كنقطة محورية يجب أخذها بعين الاعتبار في تعزيز المسؤولية المدنية في المنهج. وتشمل أيضاً مجموعة من المصطلحات التي تتناسب مع بيداغوجيا التقصي والمداولة كما يتم تعريفها في القسم التالي.

٢ - بيداغوجيا التقصي والمداولة

تتمحور التربية التقليدية النموذجية في الصف حول نقل الهيئة التعليمية المعلومات إلى الطلاب بشكل رئيس عبر التعليم وجهاً لوجه. يشقّر الطلاب المحتوى ويحفظونه (Cater and Varela, 2009; Stewart-Wingfield and Black, 2005) ويتم تقييم أدائهم من خلال التقييم التكويني والختامي. شكّلت طريقة التدريس المهيمنة المرتكزة على المحاضرات موضوع انتقاد؛ إذ إن التعلم عن طريق الحفظ قد أثبت فشله لأنه يجعل من الاطلاع والتعلم الذاتي والتفكير النقدي والتقصي مسألة ثانوية. تدعو الأبحاث الجديدة إلى أساليب تدريس تشجّع الطلاب على التعامل الناشط مع المواد وعمليات التعلم لأنه ثبت أنها تعزز مهارات التفكير العليا أكثر من أسلوب المحاضرة التقليدي (McGlynn, 2005; Peck, Ali, Matchock, and Levine, 2006). بالمقابل، قد يستعمل أعضاء هيئة التدريس مروحة واسعة من الأساليب التعليمية مثل التعلم التعاوني والنقاشات والمناظرات والتطبيق من خلال الأبحاث الناتجة من العمل الميداني أو العمل التدريبي كجزء من النشاطات الأساسية المطلوبة في مقرر

تعليمي محدد (Michel [et al.], 2009; Peck, [et al.], 2006). يقضي الهدف النهائي منها بتوسيع تعلّم الطلاب وإشراكهم في التفكير النقدي وحل المشاكل والتعلم المستقل (Michel, 2005; Yoder and Hochevar, 2009; [et al.]). يُشار إلى أن مهارات التفكير المعرفي العليا التي يتم تعزيزها في التعلم والتدريس تعطي دعماً مهماً لتطوير البعد العاطفي في التعلم، ويشمل ذلك المسؤولية المدنية (Lea [et al.], 2003; Baeten [et al.], 2010). يقع الأخير في قلب الرسالة الأكاديمية للتعليم العالي كمساحة لإنتاج المعرفة.

تدعو توصية مهمة في الأدبيات (Anrari [et al.], 2014) صانعي السياسات التعليمية للتركيز على الأساليب المتمحورة حول المتعلم عبر إشراك الطلاب في النقاشات وحل المشاكل والتداول والتعلم التعاوني. يتطرق هذا التقرير إلى أربعة معاني شاملة تدرج في إطار بيداغوجيا التقصي والمداولة المعرفة في الفقرات التالية:

٣ - المعاني المندرجة في بيداغوجيا التقصي والمداولة

أ - المعنى الأول: التعاوني/التكافضي

يتجذّر مفهوم التعلم التعاوني في نظرية التكافل الاجتماعي. يقوم الافتراض الأساسي على أن «الطريقة التي تتم عبرها هيكلية التكافل الاجتماعي تحدد كيفية تفاعل الأفراد في الحالة والتي بدورها تؤثر في النتيجة» (Johnson and Johnson, 1989). بحسب هذه النظرية، يصبح التعاون فعالاً عندما يرى الطلاب أنهم يتشاركون أهدافاً متشابهة تعتمد على تحركات المجموعة. يفترض بالتكافل الإيجابي تعزيز التفاعل حيث يشجّع الطلاب ويساعدون بعضهم البعض للتوصل إلى أهدافهم، إلى جانب تبادل التعليقات وتحدي خلاصات بعضهم بعضاً (المرجع نفسه). قد ينتج من التعلم التعاوني الكفايات المدنية الضرورية لتشكيل أفراد يتشاركون طرق التفكير المدنية نفسها. إلى جانب ذلك، يشمل التعلم التعاوني المهام ومشاريع البحوث وفرص التدريب في الوظيفة كما في المجال الطبي، فضلاً عن مشاركة الطلاب في المؤتمرات لتحسين قدراتهم التعاونية (Kandiah and Saiki, 2012)، من خلال المشاركة في التفاعلات مع الأقران من خلفيات وخبرات مختلفة.

ب - المعنى الثاني: حل المشاكل

يُعرّف حل المشاكل على أنه عملية فرز تفاصيل المشكلة من أجل معاينتها والتوصل إلى حل. قد يتضمن حل المشاكل العمليات المنهجية كما قد يكون أيضاً قياساً لمهارات التفكير النقدي التي يتمتع بها فرد ما (Rudd, 2007).

ج - المعنى الثالث: التفكير النقدي

يشغل التفكير النقدي في الأدبيات حيزاً واسعاً للغاية. يخلص بيشوب (Bishop, 2013) إلى أن موضوع التفكير النقدي واسع للغاية وأن هناك العديد من التعريفات المماثلة التي تعيق نشوء تعريف متفق عليه بالتراضي. عُرّف التفكير النقدي على أنه مقارنة معللة وهادفة

وتأملية (Rudd, 2007) و/أو مقارنة تشكيكية (Mason, 2007) والمستخدم في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وإتقان المفاهيم. في هذا التقرير، يُنظر إلى التفكير النقدي على أنه عملية تبدأ مع الاستفهام بهدف عقلنة الحلول للمشاكل ذات الصلة بالموضوع وتبعاته في المجتمع.

د - المعنى الرابع: النقاش/المناظرة

يساعد الركون إلى المناظرة في الصف في تطوير القدرة على التقييم النقدي للمعلومات والبراهين، والحصول على أدلة الأبحاث وتقييمها، وتقدير المنظورات المتعددة والمحافظة على الوعي للافتراضات الشخصية واحتمال الانحياز (Gervey, O'Connor and Chia-Ching, 2009). من خلال المناظرة، يدخل الطلاب إلى ثقافة فهم مختلف وجهات النظر والتي يهدفون إلى فهمها بهدف دحضها أو تأملها أو تداولها. أظهرت الدراسات السابقة العلاقة الإيجابية بين مشاركة الطلاب في المناقشات الصفية والتعلم والتحفيز والقدرة على حل المشاكل (McKeachie, 1970; Smith, 1980 cited in: Nunn, 1996). يشمل النقاش والمناظرة الاستماع والذي يصبح مهارة أساسية يجب الحصول عليها (Bolitho [et al.], 2003).

ثانياً: معاني تحليل الخطاب في خطاب الجامعات التي شملها المسح

١ - التعلم التعاوني/التكاثفي

كما ذكرنا آنفاً، يعتبر التعلم التعاوني أسلوباً تربوياً يطور أشكالاً من التعلم المتبادل ويشمل التفاعل والتعلم والنقاش في المجموعات، فضلاً عن مهام للمجموعات ومشاريع بحثية مشتركة (Kandiah and Saiki, 2012).

أشارت جامعة قطر إلى التعلم التكاثفي بالقول إن «الجسم الطلابي المتنوع والطموح مع طلاب من مختلف الجنسيات والخلفيات الأكاديمية والمهنية يعزز بيئة تعليمية تكاثفية ومفتوحة» (الرئيس، قسم دراسات الخليج). أشارت جامعة عين شمس إلى دعمها التعليم التعاوني في برامجها الجديدة: «تظهر البرامج تعليمياً تعاونياً متعدد الاختصاصات وديناميكياً وقوياً ومختلفاً عن المقاربة التقليدية السائدة». تمت الإضاءة على التركيز الواضح على التعلم التعاوني في كلية التمريض في جامعة قناة السويس في مصر «تتبع كلية التمريض بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس استراتيجية التعلم النشط والتي يقصد بها الفلسفة التربوية التي تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل وبالبحث التجريبي واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات. فهو لا يركز على

الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشاكل وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني» (الخطة الاستراتيجية، كلية التمريض).

في لبنان، شددت الجامعة الأميركية في بيروت (AUB) على التعليم القائم على أساس التعلم التعاوني: «مناصرة التعليم التعاوني والقائم على التعلم ودعمه» (المهمة، مركز التدريس والتعلم).

والجدير بالذكر أن معظم الجمل حول التعلم التعاوني/التكاثفي ظهرت في خطابات الجامعات المصرية. شغل التعلم التعاوني/التكاثفي حيزاً ضيقاً في الجامعات التي شملها المسح وتراوحت بين نسبة صفر إلى عدد أقصى بلغ ثلاث جمل كما هو الوضع في حالة جامعة قطر التي ذكرت ثلاث جمل وتتبعها الجامعة الأميركية في بيروت، وقناة السويس وجامعة الملك سعود (جملتان لكل جامعة)، وعين شمس وجامعة البحرين (جملة لكل منها).

٢ - حل المشاكل

برز حل المشاكل بشكل رئيس في العلوم الصعبة أو الاختصاصات العلمية «المفاهيم والتقنيات الأساسية لحل المشاكل، وتقييم البيانات وتقديرها» (الأهداف، قسم إدارة المعلومات الصحية) ونادراً في العلوم السهلة مثل العلوم الإدارية «تزود جميع برامج الشهادات في كلية إدارة الأعمال الطلاب بمهارات حل المشاكل من خلال استخدام مفاهيم متعددة وأدوات وتقنيات يتم تدريسها في مختلف المجالات الوظيفية» (الأهداف، الكلية، العلوم الإدارية). في الأردن، تم إيجاد توازن بين العلوم السهلة والعلوم الصعبة في خطاب معنى حل المشاكل.

من أجل تقديم مثال عن ذلك، أشارت مهمة قسم العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية إلى «تدريب الطلاب حول كيفية تشخيص المشاكل وكيفية العمل على حلها» (المهمة، قسم أصول الدين). تم إيجاد ميزة فريدة في الجامعات المصرية التي ركزت على حل المشاكل في الأقسام العلمية أكثر من أي قسم أو اختصاص آخر مثل الآداب أو التعليم. صرحت رئاسة قسم الكيمياء التحليلية في جامعة عين شمس بأن «طلاب الكيمياء التحليلية يكتسبون المهارات الفكرية والثقة لمواجهة المشاكل الصعبة وحلها» (الرئيس، قسم الكيمياء التحليلية الصيدلية). كما تم ربطها أيضاً بحل المشاكل مسبوقة بالإشارة إلى تحضير المهندسين لمتطلبات السوق «يهدف القسم إلى تخريج المعماري المؤهل من الناحيتين النظرية والعملية... مكتسباً العديد من المهارات والقدرات العملية الأساسية التي تؤهله لسوق العمل، قادراً على التفكير التحليلي الخلاق، مدركاً أهمية النقد المعماري وكيفية حل المشاكل (أهداف، قسم الهندسة المعمارية)» وحل المشاكل التي يواجهها المجتمع «القيام بمشروعات تخدم الإنتاج الزراعي بفروعه المختلفة وتساهم في حل مشاكله ومشاكل الأمن الغذائي (أهداف مركز خدمات وبحوث الزراعة في المناطق القاحلة)».

كما كان حل المشاكل واضحاً أيضاً في خطاب الجامعات الخاصة في مصر. على سبيل المثال، أشارت مهمة قسم علوم الكمبيوتر في الجامعة الأمريكية بالقاهرة إلى أن

«القسم يوفر بيئة تسمح للطلاب بتطوير... مهارات حل المشاكل» (المهمة، علوم الحاسوب والهندسة). وفُرت جامعتان خاصتان في لبنان تركيزاً مشتركاً على حل المشاكل، مماثل للجامعات المصرية. على سبيل المثال، في الجامعة الأميركية في بيروت، «مع بنية المقررات الدراسية خاصتنا والتي تشمل المكونات المختبرية والميدانية والأبحاث الفصلية والعروض الشفهية وفروض حل المشاكل، ندرّب طلابنا على المراقبة والتحليل والتقييم النقدي والتفكير المستقل واستنباط خلاصاتهم الخاصة» (المهمة، قسم علم الطبقات الأراضية). تطرّقت جامعة سيدة اللويزة (NDU) إلى مهارات حل المشاكل مشيرةً إلى «تطوير وإبراز مهارات التفكير المعرفية العليا وتشمل التفكير النقدي ومهارات حل المشاكل والتفكير التكاملي» (الأهداف، قسم العلوم).

أشارت جامعة السلطان قابوس إلى حل المشاكل مع التركيز على القطاع الخاص المنتج: «لدى القسم هدف رئيس وهو مساعدة الطلاب على تلبية العرض عبر تحضيرهم وتزويدهم بالمعرفة الاقتصادية ومعارف حل المشاكل والتي يتطلبها التوظيف المنتج في القطاع الخاص» (الرئيس، قسم الموارد الطبيعية) و«لتزويد الطلاب بعدد من استراتيجيات التدريس للفنون المتعددة والتي تطوّر التفكير النقدي ومهارات حل المشاكل» (الأهداف، قسم التربية الفنية).

يشار إلى أن جامعة الأردن شهدت أعلى عدد من الجمل حول معنى حل المشاكل بين الجامعات التي تم مسحها وتتبعها جامعة الإسكندرية وقناة السويس وجامعة ٦ أكتوبر في مصر.

٣ - التفكير النقدي

برز التفكير النقدي في مهمة قسم الكيمياء الإحيائية في جامعة الكويت «يهدف القسم إلى الغرس في طلاب الطب سلوكاً تعليمياً مناسباً تجاه الاكتشافات الجديدة والموجودة في الكيمياء الإحيائية وعلم الأحياء الجزيئية، من خلال التفكير النقدي المنفتح» (المهمة، قسم الكيمياء الإحيائية). وجدنا تشديداً مماثلاً في الجامعة الأردنية (٧ جمل) حيث ذكرت مهمة قسم العمل الاجتماعي: «تحفيز عقلية الطلاب نحو مهارات الإبداع والاختراع والتفكير النقدي في المستقبل» (المهمة، قسم العمل الاجتماعي) و«تعزيز مهارات البحث الأساسية والتفكير النقدي» (الأهداف، قسم اللسانيات).

أشار قسم الهندسة الكهربائية وهندسة الكمبيوتر في الجامعة الأميركية في بيروت إلى التفكير النقدي إلى جانب المسؤولية الاجتماعية على أنه «يحضّر الطلاب ليكونوا مهنيين قادرين على أن يصبحوا قادة في مهنتهم المختارة، وملتزمين في التعلم مدى الحياة والابتكار والتفكير النقدي والنزاهة والمسؤولية المدنية» (المهمة، الهندسة الكهربائية وهندسة الكمبيوتر).

في الواقع، ورد ٣٣,٣ بالمئة من جمل الجامعة الأميركية في بيروت حول التفكير النقدي في الخطط الاستراتيجية للعديد من الكليات مثل كلية رفيق الحريري للتمريض والتي

أشارت إلى «إظهار الكفاءة في المهارات العيادية والتفكير النقدي» (الخطة الاستراتيجية، كلية رفيق الحريري للتمريض) وفي الخطة الاستراتيجية لكلية الهندسة والهندسة المعمارية والتي أشارت إلى «تطوير الطلاب للخلفية الفكرية والتفكير النقدي والمساهمة في استمرارية الابتكارات الجمالية والتكنولوجية عبر استحداث الأفكار والحلول لمروحة واسعة من مشاكل التصميم» (الخطة الاستراتيجية، كلية الهندسة والهندسة المعمارية). كما وجدنا أيضاً وجهاً استراتيجياً مماثلاً للتفكير النقدي في المنهج في خطاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة (AUC) «كمؤسسة فنون ليبرالية، لا نوّفر فقط المعرفة والمهارات في مجالات محددة فحسب، ولكن أيضاً التحضير لحياة تعكس التفكير النقدي والمبادئ الأخلاقية والتعلم مدى الحياة الموجه ذاتياً» (الخطة الاستراتيجية).

وجدنا اختلافاً ملحوظاً في الجمل حول التفكير النقدي في لبنان ومصر وقطر وسلطنة عمان. ربطت الجامعة الأميركية في بيروت التفكير النقدي بالأبحاث وحرية الاستعلام والتنوع والنزاهة الأكاديمية. على سبيل المثال، أشارت كلية الفنون والعلوم في الجامعة الأميركية في بيروت إلى أن «الكلية، وعبر التدريس والأبحاث، تعزز حرية الاستعلام والتفكير النقدي والنزاهة الأكاديمية واحترام التنوع والمساواة» (المهمة، كلية الفنون والعلوم). كما تم أيضاً ربط المسؤولية المدنية بالتفكير النقدي في الجامعة الأميركية في بيروت «التقدم في مسيراتهم المهنية من خلال القيادة والابتكار والتفكير التحليلي والنقدي وريادة الأعمال والتعلم مدى الحياة والمسؤولية المدنية» (الأهداف، قسم الهندسة الصناعية والإدارة الهندسية).

أما نظيرتها المصرية، الجامعة الأميركية في القاهرة، فقد تشاركت هذه الفكرة المهيمنة نفسها التي تطمح إلى تحقيقها في الخطة الاستراتيجية: «كوننا مؤسسة فنية ليبرالية، لا نوّفر فقط المعرفة والمهارات في مجالات محددة ولكن أيضاً التحضير لحياة تعكس التفكير النقدي والمبادئ الأخلاقية والتعلم مدى الحياة الموجه ذاتياً» (الخطة الاستراتيجية). كما تم أيضاً ربط التفكير النقدي في جامعة قطر بالعمل التدريبي والمحاكاة المصممة لتشجيع الالتزام بالتفكير النقدي «يساهم طلابنا في المنهج الذي يتضمن المحاضرات الصفية والمختبرات والمحاكاة، والعمل التدريبي والخبرات العملية المصممة لتشجيع التفكير النقدي وتعزيز المهارات العيادية ومتابعة آخر التطورات في مجال العلوم الصحية» (الرئيس، قسم العلوم الصحية).

بالإضافة إلى ذلك، ذكرت معظم الجامعات المصرية التفكير النقدي على الرغم من بعض التغيرات المتزايدة بين عدم بروز جمل مثل حالة جامعة الأزهر وعدد أقصى بلغ تسع جمل أشارت إليها جامعة عين شمس والجامعة الأميركية في القاهرة. من الجدير بالذكر أن الجامعة الأميركية في بيروت حظيت بأعلى عدد من الجمل حول التفكير النقدي (١٨ جملة) تلتها جامعة قطر (١٣) وعين شمس (٩)، والجامعة الأميركية بالقاهرة (٩) وجامعة الملك سعود (٧).

على الرغم من تركيز معظم الجامعات التي شملها المسح على التفكير النقدي، لم يتطرق أي من الخطابات مباشرةً إلى الطلاب عبر تقديم النصائح والنماذج والموارد حول كيفية تطوير مهارات التفكير النقدي خاصتهم من خلال مواقع دراسة المهارات^(٣)، محولاً الخطاب إلى جرد للجمل التي لا يزال تطبيقها في الصفوف غامضاً في غياب الدليل.

٤ - النقاش/المناظرة

برز النقاش و/أو المناظرة في ١٧ جملة ما يشكل ٦,١٨ بالمئة من إجمالي عدد الجمل المرتبطة بالدلالات الأربعة المتصورة لتحليل الخطاب، ما يشير إلى الأهمية المحدودة المعطاة للنقاش و/أو المناظرة كمكوّن حيوي للتربية في الصف. برز النقاش في جامعة الإمارات العربية المتحدة (UAEU) «توسيع قدرة الطلاب على بلورة آرائهم الخاصة حول المسائل المهنية المعاصرة وقدرتهم على مناقشة آرائهم بشكل بناءً جهاً والقدرة على المناظرة بشكل بناءً» (الأهداف، قسم الهندسة المعمارية)، وجامعة قطر التي تركز على المناظرات «... وبيئة تكاتفية وتعلم مفتوح يزودهم بالمساحة لمناقشة المنظورات والموضوعات ومناظرتها» (الرئيس، قسم دراسات الخليج). كما وقّعنا على مقارنة نقاش يقودها الطلاب في جامعة الكويت «إن النقاشات يقودها الطلاب بشكل كامل مع تفاعل تام بين المجموعة نفسها» (الأهداف، قسم طب الأطفال).

فضلاً عن ذلك، تم توضيح التدخل في نقاشات المسائل المعاصرة في مخرجات الطلاب التعليمية في قسم الهندسة المدنية في جامعة الكويت «وعي التكنولوجيات الناشئة في السياق المحلي والدولي والمشاركة في نقاشات المسائل المعاصرة المرتبطة بالمجتمع» (المخرجات الطلابية، الأهداف، قسم الهندسة المدنية). أشارت جامعة السلطان قابوس إلى جلسات النقاش كجزء من سلسلة من أساليب التدريس النشطة «لذا، وبالإضافة إلى المحاضرات والفروض البحثية وجلسات النقاش، يتم التركيز على التدريب العملي والرحلات إلى مراكز المعلومات والتعلم» (الرئيس، قسم المكتبات والمعلومات).

ثالثاً: توزيع الدلالات

احتسبت الدرجات المركبة لأربعة معان وتم التوصل إلى النسب المئوية كما يظهرها الجدول الرقم (١).

(٣) انظر على سبيل المثال: <<http://www.humanities.manchester.ac.uk/studyskills/essentials/reading/>>

<<https://www.openpolytechnic.ac.nz/assets/Learning-Central/Critical-thinking.html>> أو <<https://www.openpolytechnic.ac.nz/assets/Learning-Central/Critical-thinking-Open-University.pdf>>.

١ - التعلم التعاوني/ التكتافي

الجدول الرقم (١) الوتائر والنسب المئوية للمعاني الأربعة

النسبة المئوية	عدد الجمل	الدلالات
٤	١١	التعلم التعاوني/التكتافي
٤٦,٩	١٢٩	حل المشاكل
٤٢,٩	١١٨	التفكير النقدي
٦,١٨	١٧	النقاش/المناظرة
٩٩,٩٨ (بسبب تدوير الرقم)	٢٧٥	المجموع

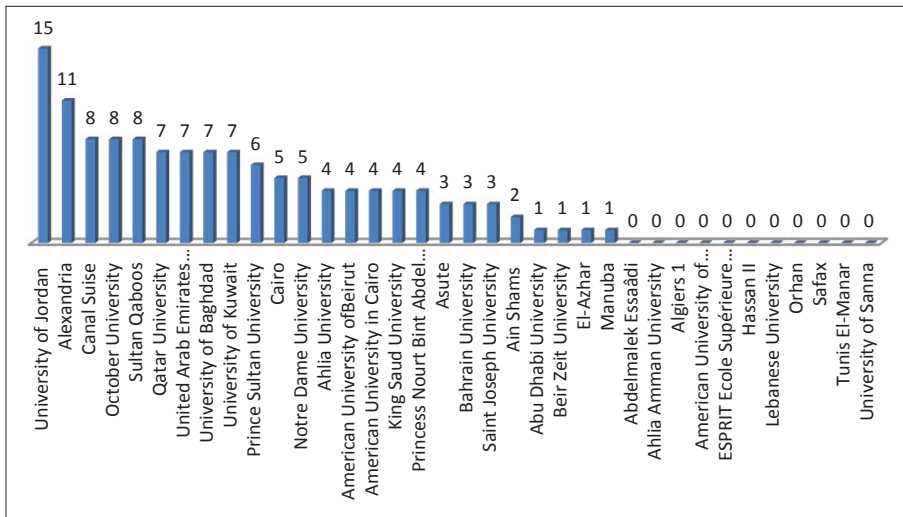
من إجمالي الجمل التي تشتمل على المعاني الأربعة، ظهرت ١١ جملة فقط (٤ بالمئة) حول التعلم التعاوني/التكتافي في

٦ جامعات ما يشكل ١٦,٦ بالمئة من مجمل عدد الجامعات التي شملها المسح، ألا وهي: جامعة قطر، الجامعة الأميركية في بيروت (AUB)، جامعة قناة السويس، جامعة الملك سعود، جامعة عين شمس، جامعة البحرين. يظهر هذا التركيز المحدود للجامعات على التعلم التعاوني/التكتافي كوجه مهم من ضعف التعلم المتبادل والنشط.

٢ - حل المشاكل

ظهرت ١٢٩ جملة تشير إلى حل المشاكل في خطاب الجامعات ما يشكل ٤٦,٩ بالمئة من مجمل عدد الجمل حول المعاني الأربعة. شملت هذه المعاني أعلى عدد من الجمل في الخطاب وأشارت إليها ٢٥ جامعة تشكل ثلثي عدد الجامعات التي شملها المسح. يظهر الشكل الرقم (١) عدد الجمل موزعة بين الجامعات التي شملها المسح.

الشكل الرقم (١) توزيع الجمل حول حل المشاكل

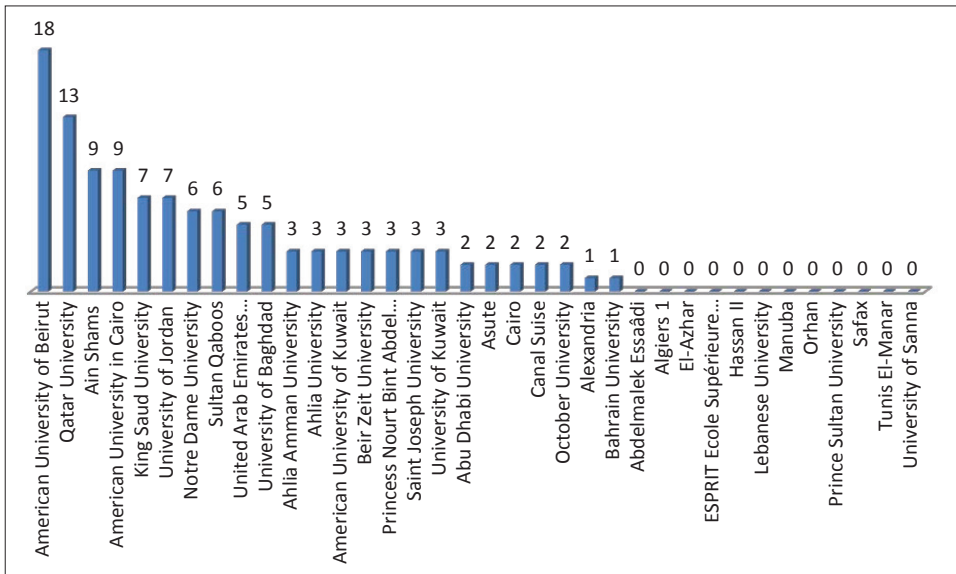


٣ - التفكير النقدي

حظي التفكير النقدي بثاني أكبر توزيع للجمل في خطاب الجامعات التي شملها المسح بعد حل المشاكل. حظي بـ ١١٨ جملة تشكّل ٤٢,٩ بالمئة من إجمالي عدد الجمل في المعاني الأربعة. بالإضافة إلى ذلك، ظهر التفكير النقدي في خطاب ٢٤ (٦٦,٦ بالمئة) جامعة مقابل ١٢ (٣٣,٤ بالمئة) جامعة لم تشر إلى هذا المعنى مثل جامعة صنعاء والجامعات في الجزائر وتونس والمغرب (انظر الشكل الرقم (٢)).

الشكل الرقم (٢)

توزيع الجمل المتعلقة بالتفكير النقدي

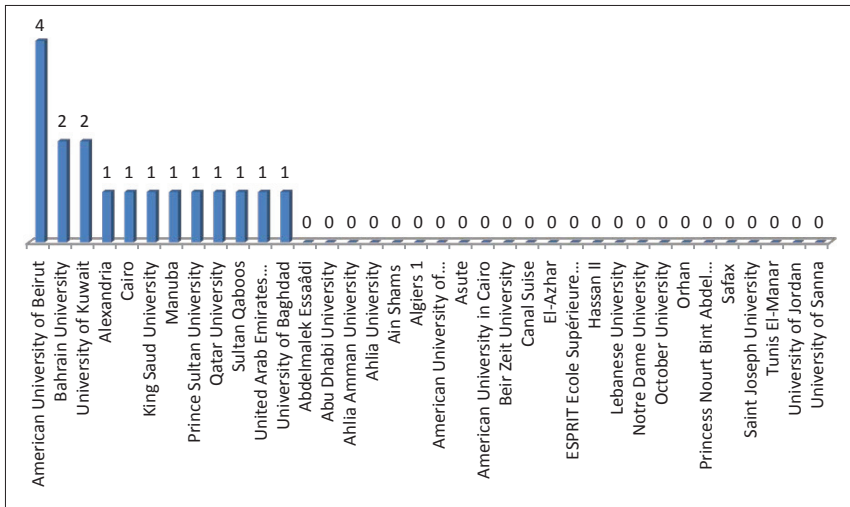


٤ - النقاش/المناظرة

أما بالنسبة إلى النقاش/المناظرة، فقد شغل ٦,١٨ بالمئة من مجمل عدد الجمل في الخطاب؛ أعلى من التعلم التعاوني/التكاثفي بنسبة ٢,١٨ بالمئة وتطرقت إليه ١٢ جامعة فقط مع تسجيل الجامعة الأميركية في بيروت لأعلى عدد من الجمل من بين الأربعة معانٍ تتبعها جامعة البحرين وجامعة الكويت (جملتان لكل منها) في حين لحظنا جامعات مع جملة واحدة وهي جامعة الإسكندرية وجامعة القاهرة في مصر، جامعة الملك سعود وجامعة الأمير سلطان في السعودية، منوبة في تونس، جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان، جامعة الإمارات العربية المتحدة في الإمارات وجامعة بغداد في العراق (انظر الشكل الرقم (٣)).

الشكل الرقم (٣)

توزيع الجمل حول النقاش/المناظرة

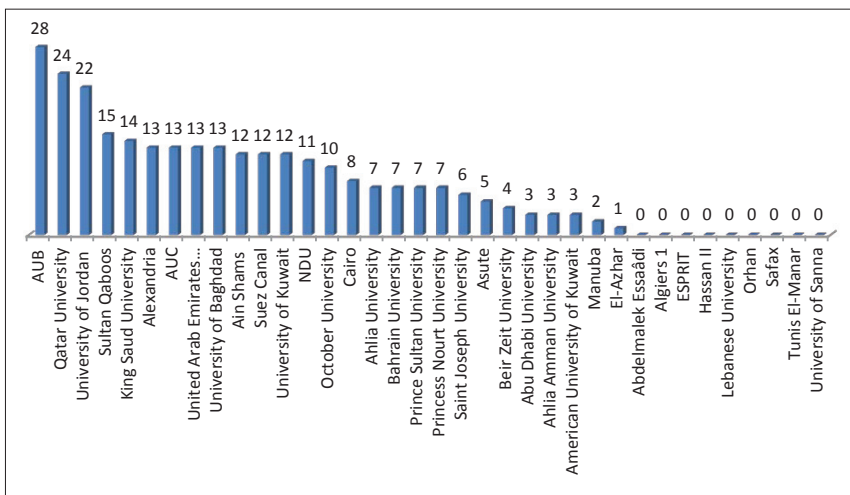


٥ - إجمالي عدد الجمل بحسب الجامعات

تظهر الدرجات المركبة للجمل التي تدمج المعاني الأربعة أن الجامعة الأميركية في بيروت حصلت على أعلى عدد للجمل تتبعها جامعة قطر ومن ثم الجامعة الأردنية. وتراوحت بين عدد أقصى بلغ ٢٨ جملة في الجامعة الأميركية في بيروت في لبنان وصولاً إلى جملة واحدة في جامعة الأزهر في مصر وصفر مثل حالة جامعة صنعاء في اليمن (انظر الشكل الرقم (٤)).

الشكل الرقم (٤)

إجمالي عدد الجمل بحسب الجامعة



في المجلد، يظهر الجدول الرقم (٧) جمل الاستعلام من نسبة المعاني الأربعة التي تشتملها الدراسة.

الجدول الرقم (٧)
المجلد حول التقصي بحسب المعاني والجامعات

الجامعة	التعلم التعاوني/التكاثفي	حل المشاكل	التفكير النقدي	النقاش/المناظرة	المجموع
جامعة منبوية	٠	١	٠	١	٢
جامعة تونس المنار	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة صفاقس	٠	٠	٠	٠	٠
ESPRIT	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة الجزائر ١	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة وهران	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة الكويت	٠	٧	٢	٢	١٢
الجامعة الأمريكية في الكويت	٠	٠	٢	٠	٢
جامعة الحسن الثاني	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة عبد المالك السعدي	٠	٠	٠	٠	٠
الجامعة الأردنية	٠	١٥	٧	٠	٢٢
الجامعة الأهلية عمان	٠	٠	٢	٠	٢
جامعة عين شمس	١	٢	٩	٠	١٢
جامعة القاهرة	٠	٥	٢	١	٨
جامعة قناة السويس	٢	٨	٢	٠	١٢
جامعة الإسكندرية	٠	١١	١	١	١٣

يتبع

تابع

١٣	٠	٩	٤	٠	الجامعة الأمريكية بالقاهرة الأزهر
١	٠	٠	١	٠	جامعة ٦ أكتوبر
١٠	٠	٢	٨	٠	جامعة أسبوط
٥	٠	٢	٣	٠	الجامعة الأميركية في بيروت
٢٨	٤	١٨	٤	٢	جامعة سيدة اللوزية
١١	٠	٦	٥	٠	الجامعة اللبنانية
٠	٠	٠	٠	٠	جامعة القديس يوسف
٦	٠	٢	٢	٠	جامعة بغداد
١٣	١	٥	٧	٠	جامعة الملك سعود
١٤	١	٧	٤	٢	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
٧	٠	٢	٤	٠	جامعة الأمير سلطان
٧	١	٠	٦	٠	جامعة سلطان قابوس
١٥	١	٦	٨	٠	جامعة الإمارات
١٣	١	٥	٧	٠	جامعة أبو ظبي
٣	٠	٢	١	٠	جامعة قطر
٢٤	١	١٣	٧	٣	جامعة بيرزيت
٤	٠	٢	١	٠	جامعة صنعاء
٠	٠	٠	٠	٠	جامعة البحرين
٧	٢	١	٣	١	الجامعة الأهلية في البحرين
٧	٠	٢	٤	٠	المجموع
٢٧٥	١٧	١١٨	١٢٩	١١	

الجدول الرقم (٣) الجمال حول التقصي بحسب المعاني والجامعة

الجامعات	الدرجة المعيارية في الإحصاء
الجامعة الأميركية في بيروت	٢,٨٦
جامعة قطر	٢,٣٠
الجامعة الأردنية	٢,٠٢
جامعة سلطان قابوس	١,٠٣
جامعة الملك سعود	٠,٨٩
جامعة الإسكندرية	٠,٧٥
الجامعة الأميركية في القاهرة	٠,٧٥
جامعة الإمارات	٠,٧٥
جامعة بغداد	٠,٧٥
جامعة عين شمس	٠,٦١
جامعة قناة السويس	٠,٦١
جامعة الكويت	٠,٦١
جامعة سيده اللويزة	٠,٤٧
جامعة ٦ أكتوبر	٠,٣٣
جامعة القاهرة	٠,٠٥
الجامعة الأهلية عمان	٠,٠٨-
جامعة البحرين	٠,٠٨-
جامعة الأمير سلطان	٠,٠٨-
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٠,٠٨-
جامعة القديس يوسف	٠,٢٢-
جامعة أسيوط	٠,٣٧-
جامعة بيرزيت	٠,٥١-
جامعة أبو ظبي	٠,٦٥-
الجامعة الأهلية عمان	٠,٦٥-
الجامعة الأمريكية في الكويت	٠,٦٥-
جامعة منوبة	٠,٧٩-
الأزهر	٠,٩٣-
جامعة عبد المالك السعدي	١,٠٧-
جامعة الجزائر ١	١,٠٧-
ESPRIT	١,٠٧-
جامعة الحسن الثاني	١,٠٧-
الجامعة اللبنانية	١,٠٧-
جامعة وهران	١,٠٧-
جامعة صفاقس	١,٠٧-
جامعة تونس المنار	١,٠٧-
جامعة صنعاء	١,٠٧-

بلغ متوسط عدد الجمل ٧,٦٣ مع تسجيل ١٥ جامعة معدلاً فوق المتوسط. أما الانحراف المعياري فسجل ٧,١. تم تحويل هذه الدرجات المركبة إلى درجات معيارية باستعمال تغيير الدرجة المعيارية في الإحصاء.

وُجِدَت التباينات في العدد الإجمالي للجمال حسب المعاني الأربعة في ١٥ دولة شملها المسح كما يظهر الجدول الرقم (٢).

سجّلت الجامعة الأميركية في بيروت درجة ٢,٨٦ من الانحراف المعياري فوق المتوسط الحسابي تتبعها جامعة قطر والتي سجلت ٢,٣٠ والجامعة الأردنية مع انحرافين معياريين فوق المتوسط الحسابي.

سجّلت جامعة السلطان قابوس انحرافاً معيارياً واحداً فوق المتوسط الحسابي في حين أن ٣٠,٥ بالمئة من الجامعات في الترتيب سجلت بين ٠,٠٥ فوق المتوسط الحسابي كحد أدنى و ٠,٨٩ كحد أقصى للانحرافات المعيارية (الجدول الرقم (٣)).

رابعاً: التقصي والمداولة بحسب البلد والقطاع والمتحدث

١ - الاختلافات بين الدول

على الرغم من كونها بديهية، تدل الاختلافات بين الدول على معدل توزيع الكلمات في كل جامعة من كل بلد مشارك في الدراسة. وصل إجمالي عدد الكلمات في الخطاب^(٤) في ٣٦ جامعة إلى ٥٤٢,١٥٧ ومنها ٨٤٤٧ أو ١,٥ بالمئة من الكلمات في الجمل التي تشدد على المعاني الأربعة. نظراً إلى الاختلافات في العينة التي تضم ٣٦ جامعة شملها المسح في كل بلد مع عدد أقصى بلغ ٨ جامعات في مصر وعدد أدنى وصل إلى جامعة واحدة أقله في قطر والعراق وفلسطين واليمن وسلطنة عمان، كان من الضروري اختيار عملية رياضية غير منحازة. تم التوصل إلى متوسط الكلمات الحسابي للجامعات في كل بلد عبر إضافة عدد الكلمات لكل جامعة في بلد محدد وقسمها على مجمل عدد الجامعات في البلد حسب الاقتضاء. بالتالي، تم جمع إجمالي متوسط

الجدول الرقم (٤)
معدل صياغة عدد الكلمات بحسب البلد وترتيباتها

الترتيب	المتوسط	عدد الجامعات	البلد
		٢٣٠ وما فوق	
١	٧٠٠	١	قطر
٢	٤٣٦	١	عمان
٣	٣٧٢	١	العراق
٤	٣٥١	٢	الأردن
٥	٣٣٧,٧	٤	لبنان
٦	٢٥٦	٨	مصر
٧	٢٥٤,٥	٢	الإمارات
		أقل من ٢٣٠	
٨	٢٢٨,٦	٣	السعودية
٩	٢٠٩,٥	٢	البحرين
١٠	١٧٣,٥	٢	الكويت
١١	١٠٨	١	فلسطين
١٢	١٨,٢	٤	تونس
١٣	٠	٢	المغرب
١٣	٠	٢	الجزائر
١٣	٠	١	اليمن

الكلمات في كل بلد وقسمها على مجمل عدد البلدان، ما نتج منه معدل ٢٣٠ كلمة. يظهر الجدول الرقم (٤) معدل الكلمات في البلدان التي شملها المسح وترتيبها.

(٤) يشير إلى فصل المنهجية لهذه المسألة المحددة للمجلة.

الجدول الرقم (٥)

معدل الجمل بحسب البلد وترتيبهم

الترتيب	المعدل	البلد
٨,٧ وما فوق		
١	٢٤	قطر
٢	١٥	عمان
٣	١٣	العراق
٤	١٢,٥	الأردن
٥	١١,٢	لبنان
٦	٩,٣٣	السعودية
٧	٩,٢٥	مصر
٨,٧ ما دون		
٨	٨	الإمارات
٩	٧,٥	الكويت
١٠	٧	البحرين
١١	٤	فلسطين
١٢	٢	تونس
١٢	٢	الجزائر
١٣	٠	المغرب
١٣	٠	اليمن

نظراً إلى العملية الحسابية المستعملة لاحتساب الترتيب، احتلت قطر المرتبة الأولى تتبعها سلطنة عمان ومن ثم العراق في المراتب الثلاث الأولى.

سجّل معدل الجمل للبلدان وعددها ١٥ نسبة ٨,٧ بالمئة. كان لقطر العدد الأكبر من الجمل تتبعها سلطنة عمان ومن ثم العراق في حين سجّل ٥٣,٣ بالمئة من البلدان أقل من المعدل. تراوحت نسبة هذه البلدان بين معدل وصل إلى ٨ مثل الإمارات العربية المتحدة إلى صفر في المغرب واليمن (انظر الجدول الرقم (٥)). تجدر الإشارة إلى أنه لو مثّلت الجامعة الأميركية في بيروت وحدها لبنان، كانت لتحتل المرتبة الأولى إذ إن الجامعة سجّلت العدد الأكبر من الجمل التي تتضمن المعاني الأربعة للتقصي^(٥).

٢ - الفروق بحسب القطاع

تم ايجاد بعض الفروق بحسب القطاع. تميّز القطاع العام بعدد كلمات كبير (٤٤٦,٢٥٥) مع متوسط حسابي بلغ ١٨,٥٩٣ مقابل ٩٥,٩٠٢ في القطاع الخاص حيث بلغ

المتوسط الحسابي (٧,٩٩١). كان هناك ١٨٦ جملة تشير إلى الترتيب حول الاستعلام والتداول في القطاع العام مقابل ٨٩ جملة في القطاع الخاص. أتى المتوسط الحسابي للجمل التي تشير إلى المعاني الأربعة أعلى قليلاً في القطاع العام (متوسط حسابي = ٧,٧٥) مما هو عليه في القطاع الخاص (متوسط حسابي = ٧,٤١). يلخص الجدول الرقم (٦) الاختلافات بين جامعات القطاع العام والخاص في العيّنة.

(٥) بالنسبة إلى معايير اختيار الجامعات، انظر قسم المنهجية لهذه المسألة المحددة.

الجدول الرقم (٦) الفروق بين القطاعين العام والخاص

القطاع	العام	الخاص	المجموع
عدد الجامعات	٢٤	١٢	٣٦
عدد الكلمات	٤٤٦,٢٥٥	٩٥,٩٠٢	٥٤٢,١٥٧
المتوسط الحسابي لعدد الكلمات بحسب الجامعة	١٨,٥٩٣	٧,٩٩١	١٥,٠٥٩,٩٢
عدد الجمل والنسب المئوية	١٨٦ (٦٧,٦)	٨٩ (٣٢,٣)	٢٧٥ (٩٩,٩) (*)
المتوسط الحسابي للجمل بحسب الجامعة	٧,٧٥	٧,٤١	٧,٦٣

(*) بسبب تدوير الأرقام.

٣ - الفروق بين المتحدثين

تم تحديد المصدرين الرئيسيين لهذه الجمل: التوجيهات المؤسسية وتشمل رسالة الجامعة ورؤيتها والقيم والخطة الاستراتيجية، وغيرها من المصادر المبنية في خطابات الرؤساء والعمداء ورؤساء الأقسام والمديرين. تمت الإشارة إلى أعلى عدد من الجمل في أهداف الأقسام تتبعها الجمل في الرسالة ومن ثم رؤية المؤسسة. أظهرت خطابات ٣٦ جامعة خطاباً موجهاً نحو القسم/الكلية حيث أتت الخطابات الفردية منخفضة نسبياً كما يظهر الجدول الرقم (٧). هذا الأمر منطقي نسبياً إذ إن أغلبية الدوائر المغطاة في ٣٦ جامعة كانت إما أقساماً أو كليات أو وحدات أكاديمية^(١).

خامساً: مساهمة كليات التربية

أتت مساهمة كليات التربية منخفضة نسبياً مقارنةً مع غيرها من الكليات والأقسام مثل الهندسة والطب والصيدلة والعلوم. في داخل كليات التربية، تمت الإشارة إلى جمل حول بيداغوجيا التقصي والمداولة في قسم التربية البدنية أو قسم الإدارة التربوية أو المؤسسات التعليمية، أو في مراكز مثل مركز التدريس والتعليم ومركز علم النفس. مثال على ذلك جامعة ٦ أكتوبر في مصر حيث بلغ العدد الإجمالي للكلمات في ١٠ جمل تمثل المعاني الأربعة للتقصي والمداولة ١٦٥ كلمة. شكّلت حصة الكلمات في كلية التعليم ١٤,٥ بالمئة في حين أن أعلى نسبة للكلمات كانت في كلية العلوم السياسية وبلغت ٢١ بالمئة تتبعها كلية الفنون التطبيقية بنسبة ١٧,٥ بالمئة. من حيث الترتيب، بلغت الدرجة المعيارية في الإحصاء لكلية العلوم السياسية ١,٩٨ فوق المتوسط الحسابي تتبعها كلية الفنون التطبيقية والتي سجلت ١,٤٢ فوق المتوسط الحسابي في حين أن كلية التربية سجلت أدنى انحراف معياري بلغ ٠,٨٥ فوق المتوسط الحسابي.

(٦) راجع منهجية مختلف المصادر التي تمت استشارتها لكل جامعة.

الجدول الرقم (٧)
توزيع الجمل بحسب المتحدث

النسبة المئوية	المجموع	النفاش/المناظرة	التفكير النقدي	حل المشاكل	التعلم التعاوني	
٣٩,٢٧	١٠٨	٩	٤٣	٥٤	٢	الأهداف
٢٦,٥٥	٧٣	٢	٣٤	٣٦	١	المهمة
٤,٧٣	١٣	١	٧	٥	٠	الرؤية
٠,٣٦	١	٠	٠	١	٠	القيم
٦,٥٥	١٨	٣	٧	٥	٣	الخطلة الاستراتيجية
٧,٢٧	٢٠	١	٧	١٢	٠	غيرها
١,٨٢	٥	٠	٤	١	٠	الرئيس
٧,٦٤	٢١	١	٨	٩	٣	رئيس القسم
٥,٤٥	١٥	٠	٨	٥	٢	العميد
٠,٣٦	١	٠	٠	١	٠	المدير
١٠٠	٢٧٥	١٧	١١٨	١٢٩	١١	المجموع

سادساً: الخلاصة حول الخطاب

غطى تحليل الخطاب مروحة من الحالات المؤسساتية شملت ٣٦ جامعة في ١٥ بلداً. وصل عدد الكلمات التي تشدد على المعاني الأربعة الموضوعة لهذه الدراسة ٨٤٤٧ مشكلة ١,٥ بالمئة فقط من مجمل عدد كلمات الخطاب. من إجمالي عدد الجمل التي تشمل المعاني الأربعة، تطرق ٤ بالمئة من الجمل إلى التعلم التعاوني/التكاثفي في ٦ جامعات فقط هي: جامعة قطر والجامعة الأميركية في بيروت، وجامعة قناة السويس، وجامعة الملك سعود، وجامعة عين شمس، وجامعة البحرين. شغل التعلم التعاوني في الصف بالفعل حيزاً ضيقاً في الخطاب. قد يرتبط أحد الأسباب ببروتوكول حجم الصف حيث الصفوف الكبيرة، وبشكل خاص في الجامعات الرسمية، قلما تؤدي إلى إجراء النشاطات التعليمية التعاونية مقارنة مع الصفوف الأصغر حجماً؛ وقد يكون هذا الأمر قد انعكس على الخطاب. على سبيل المثال، خلال صيف ٢٠١٣، وصل حجم صف الطلاب الجامعيين في جامعة قطر إلى ١٩ في كلية الصيدلة و٤٢ في كلية التربية^(٧). ولكن يجب التعامل مع هذا الافتراض بحذر في ضوء غياب البيانات حول حجم الصف والإطار المادي، فضلاً عن استعداد الكلية لإشراك الطلاب في أوجه التعلم التعاوني. في الجانب الآخر، إن الجامعات ذات الصفوف الكبيرة الحجم والتي تطرقت إلى التعلم التعاوني مثل جامعة قناة السويس وجامعة عين شمس لم تشر إلى مخرجات التعلم التعاوني أو طريقة تقديمه والتخطيط له، ما يحمل خطر تشكيل مجموعات التعلم الزائفة للطلاب المفوضين العمل بعضهم مع بعض من دون التوصل إلى مخرجات تعليمية ملموسة.

على عكس التعلم التعاوني، تم التشديد نسبياً في هذا الخطاب على حل المشاكل ومعاني التفكير النقدي في الجامعات على الرغم من أن ٣١ بالمئة منها لم تذكر أي جملة حول حل المشاكل و٢٣,٤ بالمئة أخرى لم تشر إلى أي جملة حول التفكير النقدي مثل جامعة صنعاء، فضلاً عن الجامعات في الجزائر وتونس والمغرب. يفيد كل من حل المشاكل والتفكير النقدي ليس فقط الأفراد ولكن المجتمع بشكل عام، كما يمثل الأدوات لوظيفة مجتمعية دامجة (Beyer, 1995). إلا أن هذا الخطاب لا يقدم الأدوات للحكم على ما إذا كانت هذه المؤسسات تعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشاكل لدى الطلاب، بل يبهّم الحدود الفاصلة بين التدريس الفعلي والبيان في الخطاب، مضاعفاً الشكوك حول مناصرة التفكير النقدي في الثقافات التي يسيطر عليها الخضوع غير النقدي للسلطة. بشكل عام، لا يسمح معنى التفكير النقدي بالتمييز إن كان يتبع الطريقة السقراطية أو الطريقة السفسطائية التي تهدف إلى الفوز بالجدال أو الاستفادة من الآخرين (Paul, 2011).

كما لمَّح سابقاً، كان النقاش/المناظرة في الصف محدوداً (٦,١٨ بالمئة من إجمالي عدد الجمل) وتمت الإشارة إليه في ١٢ جامعة فقط مع وصول العدد الأعلى للجمل إلى ٤

في الجامعة الأميركية في بيروت وجامعة البحرين. إن الجامعات التي شملها المسح محاطة بسياقات عدائية تتميز بالنقص الحاد في الديمقراطية والتي تحد من احتمالات النقاش والمناظرة في الصف. أما بالنسبة إلى المقارنة بين الدول، سجّلت قطر يتبعها العراق معدلاً فوق متوسط الكلمات في الحديث عن المعاني الأربعة. ولكن نظراً إلى أن نظام الحكامة يفرض من الأعلى إلى الأسفل في القطاع العام في هذين البلدين، يدفع ذلك المرء للتفكير حول ما إذا كان التفكير النقدي والنقاش/المناظرة ممارساً فعلياً في الصف نظراً إلى السياقات الثقافية المهيمنة المراعية للسلطة. أما في ما يتعلق بمصادر الجمل أو المتحدثين (انظر قسم المنهجية)، فكانت ذات طبيعة توجيهية تمثلها أهداف الأقسام تتبعها الجمل حول مهمة الأقسام والكليات، في حين أن خطابات العمداء والرؤساء أنزلت إلى موقع أدنى، ما يعكس ممارسة شائعة في حكمة التعليم العالي.

تقترح الصور النائية من تحليل الخطاب أن بيداغوجيا التقصي والمداولة لا تزال مبدئية وأن العمل الميداني الإضافي حول المنهج سيستحدث سلسلة مترابطة من الأدلة المتصلة بعمليات التدريس والتعلم.

سابعاً: المقابلات

استلزم التعرف إلى التدريس الصفّي في ١٣ جامعة داخل إطار العينة التي تشمل ٣٦ جامعة شملها المسح، إجراء مقابلات مع رؤساء الأقسام وعمداء الكليات. استعملت بيانات المقابلات لزيادة المعلومات التحليلية حول وبيداغوجيا التقصي والمداولة وتكملة النتائج المستخلصة من تحليل الخطاب مع بيانات إثباتية إضافية.

أظهرت بيانات المقابلات التي تم إجراؤها مع رؤساء الأقسام وعمداء أن ٢٠ (٢٥,٣ بالمئة) من المقررات المقدمة تبنت كتاباً مدرسياً. بالإضافة إلى ذلك، أبلغ من تمت مقابلتهم أن ٩٦ بالمئة من عمل المقرر يتطلب إكمال الفروض. بحسب الأجوبة المتلقاة، أتى النقاش في الصف مرتفعاً وسجّل ٩٦,٢ بالمئة والعمل التطبيقي ٩٨,٧ بالمئة. كما تم الإبلاغ عن أن التعلم التعاوني بلغ (٨٧,٣ بالمئة) في المقررات التي قدمتها الأقسام في الجامعات المشمولة في المسح.

في المجموع، كانت نسبة ٧٦ بالمئة من حضور الطلاب في الصف مطلوبة كمطلب المقرر على الرغم من بعض الاختلافات بين الجامعات وفي الأقسام والمقررات. تراوحت هذه بين نسبة دنيا للحضور بلغت ٣٠ بالمئة في كلية الطب في جامعة صفاقس و ٥٠ بالمئة في الاقتصاد، في حين أن أعلى نسبة حضور كانت في علم الاجتماع في الجامعة الأميركية في بيروت. بالإضافة إلى ذلك، أبلغ ٩١ بالمئة عن استعمال أساليب التدريس المبتكرة مقابل ٩ بالمئة لم يستعملوها. كان الحفظ للامتحان النهائي متديناً ووصل إلى ١٠ بالمئة في ESPIRIT في تونس ومرتفعاً في العلوم في الجامعة اللبنانية مسجلاً ١٠٠ بالمئة. قُدّرت نسبة الحفظ في كل الجامعات التي شملها المسح بما يقارب ٦٠ بالمئة.

في الجامعات نفسها وما بينها، تم تحديد بعض الاختلافات في التركيز على التقصي. لقد اخترنا المجالات التالية للتحليل التعلم التعاوني والنقاش والتدريس المبتكر.

١ - التعلم التعاوني

أشارت كلية العلوم الإنسانية وقسم إدارة الأعمال والمحاسبة وكلية الهندسة وقسم الهندسة المدنية في جامعة عين شمس إلى استعمال التعلم التعاوني في الصف. وكان الاستثناء في قسم علم الاجتماع. ما يثير الفضول هو أن جميع من تمت مقابلتهم في جامعة عين شمس أشاروا بشكل جماعي إلى أن المحاضرات في أقسامهم وكلياتهم مرتفعة باستثناء قسم الهندسة المدنية وكلية الهندسة حيث ينظر إلى نسبة المحاضرات على أنها متوسطة. أشير إلى أن التعلم التعاوني مرتفع في الجامعة اللبنانية باستثناء كلية العلوم. كانت المحاضرات كثيرة في جميع الكليات والأقسام باستثناء كلية علم الاجتماع حيث النسبة متوسطة. أشارت معظم الجامعات التي شملها المسح إلى استعمال التعلم التعاوني في حين أنها ذكرت في الوقت عينه أنها تعتمد بكثرة على المحاضرات كأسلوب رئيس للتعليم. يجدر الذكر هنا أن حل المشاكل والتفكير النقدي لم يطرحا مباشرة في جدول الزيارة ولكن تم استبدالهما بأسئلة رديفة مثل التدريس المبتكر والنقاش في الصف.

٢ - النقاش

في الواقع، أشار جميع من تمت مقابلتهم إلى الاعتماد على النقاش. وجدنا بعض الاستثناءات في كلية الطب في الجامعة اللبنانية والتعليم في تونس المنار وقسم العلوم في جامعة أسيوط في مصر.

٣ - التدريس المبتكر

كما ذكرنا سابقاً، أبلغ ٩١ بالمئة من ١٣ جامعة شملها المسح أنها استخدمت منهجيات التدريس المبتكرة مقابل ٩ بالمئة لم تفعل ذلك. تم التبليغ عن الابتكار من حيث استعمال عروض الشرائح واستعمال التكنولوجيا في التدريس والتعلم.

ثامناً: تحليل مقررات التدريس

شمل تحليل توصيف مقررات التدريس التي تتناسب مع التقصي والمداولة. في جامعة عين شمس، ركزت منهجية مقرر الصحافة البيئية على المحاضرات والعصف الذهني مع احتساب ١٠٠ بالمئة من التقييم في الامتحان النهائي. طبقت المنهجية نفسها على التشريعات الإعلامية وجرائم النشر. إلا أن علم الاجتماع السياسي ركز على القراءة والنقاش إلى جانب المحاضرات، ولم تتم الإشارة إلى نسبة كل منها. شدد مقرر الإرشاد السياحي على الحوار والنقاش مع تشكيل الامتحان النهائي نسبة ١٠٠ بالمئة من مجمل علامة الصف. في جامعة

أسيوط، ركّز مقرر الطب الاجتماعي على المحاضرات وتأدية الأدوار والنقاش والزيارات الميدانية. بالإضافة إلى ذلك، ركّز مقرر حقوق الإنسان على المحاضرات والنقاش والحوار. وشدّد مقرر القيادة والسلوك التنظيمي في الجامعة الأميركية في بيروت على التفكير النقدي والخطاب لدى الطلاب. أشارت أساليب البحث التنظيمي المتقدمة والتصميم إلى عمل المجموعات في السياسات. ركّزت أخلاقيات العمل على دراسات الحالات ومشاريع المجموعة والتفكير النقدي والعروض الصفية التي يقدمها الطلاب.

شدّدت مقدمة الخدمة الاجتماعية والتدريب في جامعة القاهرة على المحاضرات والنقاش والحوار وجمع البيانات والعمل الميداني والدراسات الميدانية. كما ركّز مقرر المجتمع المدني والتدريب أيضاً على المحاضرات والنقاش والحوار وجمع البيانات والعمل الميداني ودراسات الحالات. قدّمت وحدة ضمان الجودة في كلية العلوم الإنسانية نموذج منهج يشتمل على المحاضرات والنقاش المفتوح والتعلم الذاتي.

في جامعة ٦ أكتوبر، تم وضع نموذج معياري. يشير المنهج إلى التمارين العملية ولم يتم تقديم أي قسم لمنهجية التدريس. شمل مقرر استراتيجيات منهجية التدريس في كلية الفنون حل المشاكل والتطبيقات والمناقشات والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني.

في الجامعة اللبنانية، ركّزت الكيمياء الإحيائية البنيوية على التطبيقات. في الجغرافيا، شغل التدريب والأبحاث ١٠ بالمئة من تقييم الطلاب. في جامعة سيدة اللويزة، ركّز مقرر قوانين البناء والقوانين التنظيمية (FAAD) على المحاضرات والتطبيقات العملية وبرنامج التصميم واختصارات البيانات (CSCII) على التعلم الذاتي والفروض التي يكملها الطلاب.

ركّزت الاختبارات والقياس والتقييم في جامعة سيدة اللويزة على الفروض والمشاريع القائمة على أساس الأبحاث التي يقدمها الطلاب. كما ركّز خطاب الطلاب على النقاش وقاعدات البيانات المتمحورة حول التعلم وأنماط التعلم التعاوني.

في جامعة القديس يوسف، يقدّم مقرر المسؤولية الاجتماعية للشركات في كلية العلوم الاقتصادية تركيزاً على التطبيق الضروري للنظرية واستعمالها. بالإضافة إلى ذلك، يشتمل مقرر الوقائع الاقتصادية والمقدمة إلى الأبحاث على البحوث والعروض التي يقدمها الطلاب. يركّز مقرر الاقتصاد الرقمي الذي تقدمه كلية العلوم الاقتصادية على عرض الطلاب وعمل المجموعات وتحليل المقالات. وتمحور مقرر الثقافة الاقتصادية والمنهجية ١ على المحاضرات التفاعلية وعمل المجموعات.

فضلاً عن ذلك، قدّم المقرر الاجتماعي الاقتصادي الذي تقدمه كلية العلوم الاقتصادية عن المحاضرات التفاعلية في حين شدد مقرر اقتصاد التنمية على حل المشاكل والمحاضرات التفاعلية وعمل المجموعات.

تاسعاً: خلاصة المقابلات وتحليل المناهج

ولدت نتائج المقابلات أدلة تؤكد أن التدريس في ١٣ جامعة شملها المسح يظهر توزيع التعلم التعاوني والنقاش والابتكار في التدريس في الصف. لكن يجب التعامل بحذر مع هذه الظاهرة التي يدعيها العمداء ورؤساء الأقسام لأن الغالبية العظمى من الجامعات أبليت عن هيمنة للمحاضرات على الأساليب الأخرى للتعليم والتي تضم النقاش وأشكالاً أخرى من التعلم التعاوني. تطرح الطبيعة المتناقضة لبعض المقابلات المرتبطة بالتركيز المفرط على المحاضرات مقابل النقاش والتعلم التعاوني أسئلة حول صحة الأجوبة. من الأمثلة على ذلك، ثنائية أجوبة جامعة القاهرة والأزهر حيث أشير إلى استخدام النقاش في الصف في حين تغلب المحاضرات على عملية التدريس بدرجة كبيرة. في جامعة ٦ أكتوبر، تهيمن المحاضرات ولكن بوسع الطلاب التناقش خارج ساعة المحاضرة كجزء من مشاريع مشتركة. يحصل التعلم التعاوني عندما يعمل الطلاب على تطبيق ما تعلموه ولكن ليس كجزء من التربية الصفية بالتحديد. في جامعة ESPIRIT، يركّز التعليم بشكل أقل على المحاضرات وهناك تركيز مفرط على النقاش الحر والتعلم التعاوني في الصف.

يبدو أن تحديد استعمال النقاش والتعلم التعاوني في الصف يرتكز على طبيعة المقرر. على سبيل المثال، تركّز مقررات علم الأحياء في الجامعة الأميركية في بيروت والجامعة اللبنانية على المحاضرات. في حين يعتمد ثلثا عملية التدريس على المحاضرات والمشاريع القائمة على أساس العمل الجماعي في قسم الهندسة الإلكترونية في الجامعة الأميركية في بيروت.

بالعودة إلى تحليل المناهج، بدت المحاضرات التفاعلية والتعلم التعاوني والنقاش بديهية. ومن الميزات الشائعة في مناهج الجامعات التي شملها المسح هو تحديد المخرجات والأهداف التعليمية انطلاقاً من أفعال التفكير الناشطة العليا المستخرجة من تصميم بلوم. لكن لا يزال هناك نقص في الأدلة حول مدى اكتساب الطلاب لهذه المخرجات بوصفها معارف ومهارات محدد من الممكن إظهارها، بعد تلبية متطلبات المقرر. إلا أنه إثر دراسة المناهج في ظاهرها، لاحظنا ظهور المحاضرات التفاعلية بانتظام في مناهج مقررات الكليات المختلفة في جامعة القديس يوسف ما يؤشر إلى كونها مكوناً محورياً للتعلم التجريبي الذي يحول الاختبار إلى تعلم (Boud, Keogh and Walker, 1985). ظهر التفكير النقدي بانتظام في مناهج المقررات في الجامعة الأميركية في بيروت ما يقترح مقارنة تثير مشاركة الطلاب في التعلم.

وفّرت المعلومات التي تم تحليلها من المقابلات ومناهج المقررات صورة حول كيفية حصول عملية التدريس في الجامعات التي شملها المسح. لكن ولرسم صورة كاملة لبيداغوجيا التقصي والمداولة، يجب تحويل تركيز البحث نحو البحوث العملية ودراسات الحالات الفردية التي تميل إلى تقديم تقرير معقّد حول التدريس والتعلم في التعليم العالي. وفّر تحليل الخطاب والمقابلات وتحليل المناهج بصيغته الحالية سرداً للتدريس والتعلم في مؤسسات التعليم العالي مع فتح المزيد من المجال أمام العمل الميداني، للتمكن من إطلاق تعميمات أوسع.

المراجع

- Baeten, Marlies [et al.] (2010). «Using Student-centered Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging Their Effectiveness.» *Educational Research Review*: vol. 5, no. 3, pp. 243-260.
- Barber, Benjamin R. (2004). «Taking the Public out of Education: The Perverse Notion that American Democracy Can Survive without its Public Schools.» *School Administrator*: vol. 61, no. 5, pp. 1-5.
- Bergan, Sjur, Tony Gallagher and Ira Harkavy (2016). *Higher Education for Democratic Innovation*. Paris: Council of Europe Higher Education. (Series; no. 21)
- Beyer, Barry K. (1995). *Critical Thinking*. Bloomington, IN: Indiana Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bishop, M. (2013). «Thinking about Critical Thinking.» Presentation, Florida State University, May 22.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bolitho, Rod [et al.]. (2003). «Ten Questions about Language Awareness.» *ELT Journal*: vol. 57, no. 3, July, pp. 251-260.
- Boud, David, Rosemary Keogh, David Walker (eds.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge.
- Gamson, Zelda E. (2000). «Afterward: Defining the Civic Agenda of Higher Education.» in: Thomas Ehrlich (ed.). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, ZA: Oryx Press. pp. 367-372.
- Gerver, Robert, Mary O'Connor, and Wang Chia-Ching (2009). «Debate in the Classroom: An Evaluation of a Critical Thinking Teaching Technique within a Rehabilitation Counseling Course.» *Rehabilitation Education*: vol. 23, no. 1, pp. 61-73.
- Giroux, Henry A. (2003). «Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle.» *Educational Philosophy and Theory*: vol. 35, no. 1, pp. 5-16.
- Gottlieb, Karla and Gail Robinson (eds.) (2002). *A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility into the Curriculum*. Washington, DC: Community College Press, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>> (accessed June 13, 2015).
- Kandiah, Jay and Diana Saiki (2012). «Collaboration: Perceptions of FCS Professionals in Teaching, Research, and Service.» *Journal of Family and Consumer Sciences*: vol. 104, no. 4, pp. 40-45.
- Kolb, David A. and Ronald E. Fry (1975). «Towards an Applied Theory of Experiential Learning.» in: Cary L. Cooper, C. (ed.). *Theories of Group Processes*. London: Wiley
- Mason, Mark (2007). «Critical Thinking and Learning.» *Educational Philosophy and Theory*: vol. 39, no. 4, pp. 339-349.
- Nunn, Claudia E. (1996). «Discussion in the College Classroom: Triangulating Observational and Survey Results.» *The Journal of Higher Education*: vol. 67, no. 3, p. 243.
- Paul, Richard (2011). «Critical Thinking: Identifying the Targets.» <<http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-identifying-the-targets/486>> (accessed 8 April 2016).
- Rudd, R. D. (2007). «Defining Critical Thinking.» *Techniques (ACTE)*: vol. 82, no. 7, pp. 46-49.
- Sullivan William M. and Matthew S. Rosin (2008). *A New Agenda for Higher Education: Shaping a Life of the Mind for Practice*. San Francisco CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass.
- Terpstra, David E. and Andre L. Honoree (2009). «The Effects of Different Teaching, Research, and Service Emphases on Individual and Organizational Outcomes in Higher Education Institutions.» *Journal of Education for Business*: vol. 84, no. 3, pp. 169-176.