الجزء الثالث

تعزيز تقدم الطالب وتطوره

- 10 -

التقدم في التعليم العالي:

دراسة عن التعلم كما مثلته واصفات المستوى

جيني مون

مقدمة

واصفات المستوى Level descriptors تعبير عن إنجازات التعلم المتوقعة لدى الطلاب في مختلف مستويات التعليم العالي. في بريطانيا، هنالك ثلاثة مستويات في مرحلة الدراسة الجامعية واثنان في مرحلة الدراسات العليا.

يرتكز هذا الفصل على ما يحتمل أنه أكثر مجموعة من واصفات مستوى التعلم* استخداماً في بريطانيا - «موصفات مستوى التعلم لائتلاف جنوب إنكلترا لتراكم التعلم ونقله» (2003). لقد شكلت هذه الموصفات أساساً لتطوير معظم الموصفات الأخرى في بريطانيا، وتوسعت حديثاً لتشمل مزيداً من مستويات التعليم. ومع أن هذا الفصل مرتكز على نسخة «الائتلاف»، إلا أن مضمونه ينطبق على معظم مجموعات الموصفات الأخرى لأنها تستخدم السمات ذاتها باعتبارها قاعدة أساسية للوصف. لبعض الموصفات، مثل تلك التي طورت للجامعة لغرض الصناعة (جاكسون، 1999) توكيدات مختلفة - وإن تشابه المحتوى عموماً.

تستهدف موصفات المستوى إظهار التقدم. ويظهر التقدم في موصفات المستوى بصيغة توقع بزيادة قدرات التعلم لدى الطلاب، التي تتصل بتوفير عمل يزداد تحدياً باطراد. الغرض من هذا الفصل هو اختبار أسس فكرة التقدم في التعلم مثلما وصفت في موصفات المستوى.

* رأينا أن نترجم عبارة (Credit Level Descriptors) بـ «واصفات مستوى التعلم» لأنها تشير بمدلولها الدقيق إلى المقاربة التي تُستخدم لتقرير مطلب التعلم وتعقيده وعمقه، إضافة إلى استقلالية المتعلم المرتبطة بمستوى معين من التعلم والإنجاز. (م)

وفي سبيل تحقيق هذا الغرض نحلل محتوى واصفات المستوى (مثلاً: مفاهيم التعلم المكتوبة في الواصفات). أما المنتج الثانوي لهذا النشاط فهو كشف بعض القضايا والتبعات الناتجة عن أسلوبنا الذي تبنيناه في وصف التعلم والتدريس في التعليم العالي على الورق. إن تحديد مفهوم مجرد وغامض فعلاً مثل التعلم عملية صعبة، لكن ذلك لا يعني عدم المحاولة. فقليل من المعرفة خير من الجهل.

من المهم هنا الإقرار بأن تطوير واصفات المستوى ليس (ولم يكن) مجرد تمرين تقني على معنى كلمات/ أو صياغة تصنيف إداري كما قد يبدو الآن. فقد طورت واصفات المستوى باعتبارها نتيجة لجمع ملاحظات الأكاديميين الذين عملوا مع طلاب حقيقيين يخضعون لبرامج حقيقية، ومشاهدة التغيرات والتطورات في تعلمهم مدة من الزمن. ومثلما سنُظهِر، فإن الموصفات هي قائمة بملاحظات النشاط التعليمي، ولائحة بالمهارات والصفات التي قررنا توقعها من طلاب التعليم العالي. على هذا الأساس، من المهم شرح العمليات المتعلقة ببنائها. لذلك، يتكون الجزء الأول من هذا الفصل من وصف وجيز للعمل على واصفات المستوى الذي بدأ في منتصف تسعينيات القرن العشرين (وشاركت فيها الكاتبة).

التطور الأولي واللاحق لواصفات مستوى التعلم

حدث التطور الأولي لواصفات مستوى التعلم في بريطانيا باعتباره جزءاً من مشروعين اثنين لتطور قسم الاستخدام والتعليم. وشملت العملية لقاءات بين الأكاديميين الذين مثلوا تخصصات من زهاء خمسين مؤسسة للتعليم العالي. ومثل الأكاديميون تخصصات متنوعة تراوحت بين الطب وتاريخ الفن، وتناقشوا وتجادلوا وتنازعوا على الكلمات التي تصف ما نتوقعه من عمل الطلاب في التعليم العالي.

بدأ بعض المشاركين في عملية تطوير الواصفات بفكرة تقول بإمكانية تحديد التقدم حيث يمكن أن نعيّن بدقة مهارات تداول المعرفة (من تحليل وتركيب وتقويم وتطبيق) في علاقتها بسنوات الدراسة. ومثل ذلك قراءة خاطئة للرسالة التي كان بلوم (1956) يطرحها - لكنها ما تزال في قيد التداول في بعض الأوساط. مررنا أيضاً عبر مراحل التحدث عن نماذج ثلاثية

الأبعاد أو مخططات بيانية حاسوبية معقدة لرسم عوامل التفاعل الداعمة للتقدم. في نهاية المطاف، توصلنا إلى إقرار بأن النتيجة يجب أن تكون بسيطة إلى حد يكفي لاستخدامها.

هنالك عدد من التغيرات اللاحقة في شكل ونسق الواصفات. فقد قسم المستوى (M) إلى مستويي الماجستير والدكتوراه مع زيادة برامج الدراسات العليا. ونحن نميز الآن بين واصفات مستوى التعلم لوصف مواد المقررات، وموصفات المؤهلات التي تطورت باعتبارها جزءاً من «إطار مؤهلات التعليم العالي» (هيئة ضمان الجودة ، 2002). وعند مراجعة التغييرات الآن، يبدو من اللافت ملاحظة أنها لم تكن جوهرية وأصيلة كحال العمل الأصلي، نظراً لأن العمل اللاحق لم يعتمد على المشاهدات والملاحظات المباشرة للمتعلمين وهم يعملون.

محتوى موصفات المستوى

يقلل كثير من الأكاديميين من قيمة واصفات المستوى. ويعدونها مغالية في التجريد والتعميم. وربما يعترفون بأن للواصفات فائدة للإجراءات الإدارية، وإعطاء قيمة للتعلم في نظام المقررات، لكنهم لا يرون دوراً لها في أوضاع التدريس/ التعلم «الحقيقية» (مون، 2002 آ، 2002 ب).

لكن هناك منظوراً آخر يمكن عبره رؤية واصفات المستوى. فهي توفر تعبيراً جامعاً لآراء عدد كبير من العاملين المتمرسين في مجال التعليم العالي (من تخصصات عديدة) فيما يتعلق بالتقدم وإنجازات التعلم التي حققها الطلاب في التعليم العالي. على أساس هذا المنظور يعتمد هذا الفصل. إذ نفترض أن العوامل التي وصفت في واصفات المستوى هي تعبير عن تلك العوامل التي عدت مهمة في تقدم تعلم الطلاب من بداية اتصالهم بالتعليم العالي إلى المرحلة التي يمتلكون فيها المؤهلات.

تظهر أي قراءة سريعة للواصفات سلسلة من العناوين التي تملأ الواصفات وتتسق في كل مستوى. ويساعد نظام العناوين على استخدام الواصفات نظراً لإمكانية ملاحظة التقدم في نزعات معينة عند أي مستوى. لكن التحليل المتعمق للواصفات يشير إلى أن العناوين الفعلية لا تفيد دوماً حيث أنها تضم مزيجاً من العوامل التي تتصل بالتعلم وإدارته. على سبيل المثال، تشير في بعض الأحيان إلى عملية تعلم الطالب («يمكنه تحليل..»)، وفي أحيان أخرى إلى

سياق التعلم أو إدارة التعلم (مثلاً: المستوى المطلوب من الإرشاد والتوجيه). وفي أحيان أخرى، تشير أيضاً إلى التعلم ذاته («فهم شامل للأسلوب التقني»)، أو إلى تمثيل التعلم في إنجاز مهمة («يمكن تحويل المجردات.. إلى غرض معين»). في الجوهر تتكون واصفات المستوى من «مجموعة عوامل» من مجالات التطوير تطول المستويات كافة. وفي حين يمكن تحديد هذه بوصفها منفصلة، إلا أن معظمها ليس مستقلاً - فهي تتداخل وتتشابك. على سبيل المثال، يمكن لطفل في الخامسة أن يحلل (ممثلاً في مجموعة عوامل واحدة) - لكن ما يربط النشاط المعرفي للتحليل بمستوى وظيفي هو تعقيد المادة التي تحلل (مجموعة عوامل أخرى).

العوامل Strands الداخلة في واصفات المستوى

سوف ندرج فيما يأتي العوامل الداخلة في واصفات المستوى. وقد استخلصت من واصفات، وخضعت لاختبار التجربة والخطأ باستمرار إلى أن بدت فعالة بما يكفي لدعم المناقشة اللاحقة المتعلقة بالتقدم. ومثلما ذكرنا آنفاً، لا يمثل كثير من هذه العوامل بواسطة عناوين محددة في الواصفات. على سبيل المثال، قدمت الواصفات المتعلقة بإرشاد الطلاب وتوجيههم أو باستقلالية الطالب، تحت عدة عناوين - وليس عنواناً واحداً فقط. وثمة عنصر آخر توضح في العملية وهو أن هناك انقساماً جلياً بين العوامل التي تشير إلى سياق التعلم (إدارته، أو التدريس) وتلك التي تشير إلى صفات المتعلم وقدراته (مثلاً: ما يتعلق بعملية التعلم). إن واصفات التعلم تشير إلى سلسلة من النشاطات التدريسية التي تفرز مضامين تتصل بالتعلم - لا التعلم نفسه وحسب. العوامل هي:

العوامل التي تتصل وهذه بسياق التعلم

- تغير في تعقيد المعرفة المقدمة - درجة تحدي مادة التعلم للمتعلم.
- تغير في تعقيد المهمات التي يتوقع من المتعلم أداؤها. وربما يعبر عن هذا بدرجة القابلية للتوقع أو الهيكلة في المهمة.
- تغير في الدعم أو التوجيه المقدم للمتعلمين - أي درجة إدارة ذلك التعلم أو التوجيه في المهمات ومدى الاستقلالية المتاحة للطالب أو المنتظرة.

العوامل المتعلقة بصفات المتعلم وقدراته

- مهارات المتعلم غير المتصلة مباشرة بتطوير التعلم الأكاديمي – ربما تكون متصلة بالتعلم المهني أو القابلية للاستخدام.
- قدرة المتعلم على الاستقلال الذاتي – درجة مسؤولية المتعلم عن تصرفاته وأعماله في التعلم وإنجاز المهمات في سياق التعليم الرسمي (أو) ومكان العمل.
- قدرة المتعلمين على دراسة موارد التعلم ومعلوماته، والبحث عنها وإدارتها.
- الوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية، والإدارة الذاتية، والقدرة على تقويم الأداء الذاتي.
- تطور مهارات المتعلم في التعامل مع المعرفة (التحليل، والتركيب، والتقويم، والتطبيق).
- قدرة المتعلم على استخدام المعرفة في إنجاز المهمات/ وحل المشكلات.
- مدى معرفة المتعلم وفهمه للتخصص/ التخصصات.
- فهم المتعلم لطبيعة المعرفة والعلم.

في البنود اللاحقة، سوف نصف طبيعة التدريس ونناقش النظرية الأساسية ضمن العوامل. ومن الواضح أن هناك كثيراً مما يمكن قوله عن هذه العوامل كلها لكن اختيرت قضية أو اثنتان للتعليق والملاحظة في هذا الفصل. عند مراجعة العوامل لاحقاً، سوف توضع ضمن مجموعات بسبب العلاقات الخاصة بين موادها وموضوعاتها. أما مجموعة العوامل التي تبرز بوضوح لوحدها فهي تلك المتعلقة بالمهارات – وسوف نبدأ بها.

مهارات المتعلم التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بتطوير التعلم الأكاديمي – وهي ربما تتعلق بالتعليم المهني أو القابلية للاستخدام

يظهر مزيد من القضايا مع الأقسام المتعلقة بالمهارات في واصفات المستوى مقارنة بأي مجال آخر. وكثير من المهارات التي نتوقع وجودها في طلاب الجامعات لا تظهر بصورة طبيعية نتيجة دراسات التخصصات، لكنها توقعات تضاف إلى المنهاج. وهذا يفسر بعضاً من الحالات الشاذة التي تظهر مع المهارات المرتبطة بواصفات المستوى. إحدى القضايا، مثلاً،

هي كيف يجب وصل «مستوى» المهارة مع كل مستوى تعليمي. وهل يجب تحسين المهارات دوماً، أم توجد نقطة للكفاءة تكون كافية للمعيار المطلوب للبرنامج برمته؟ إن توقع الارتفاع المستمر في المهارات عند كل مستوى هو شذوذ عن طريقة التقدم عبر المستويات وعن القرار بمزج المهارات مع سمات التعلم الأخرى في البنية نفسها. ووجود المهارات في هذا البنية يمكن أن يسبب صعوبات لمجالس الاعتماد، التي قد تتوقع الوصول إلى الموصفات جميعاً في أي مادة من مواد المقرر في التخصصات كلها. ومن ثم، فإن بعض المهارات تعد مركزية للتخصص (مثلاً: الاتصالات في الصحافة)، ونوعية الاتصالات الموصوفة لمستوى معين من الدراسة يرجح أن تكون متدنية آنئذ.

ربما لا يكون للمهارات المباشرة مكان مفيد في موصفات المستوى مثلما تستعمل حالياً. ومن الأفضل كتابتها بصيغ مناسبة في مكان آخر، حيث توصف المهارات الفعلية في علاقتها مع تخصصات معينة وتتصل بموصفات المستوى المناسبة. هنالك مجموعة بديلة من موصفات المهارات تنطبق على بعض من هذه القضايا، لكن ليس كلها.

التغير في الدعم أو الإرشاد المقدم إلى المتعلمين - درجة إدارة ذلك التعلم أو الإرشاد في المهمات ومدى استقلالية الطالب المسموح به أو المتوقع

وقدرة المتعلم على الاستقلالية - درجة مسؤوليات المتعلم عن أعماله في التعلم والتصدي للمهمات في سياق التعلم الرسمي/ النظامي (أو) ومكان العمل.

في موصفات المستوى، هنالك تمثيلات للتوقع بأن الطلاب سيصبحون أكثر استقلالية ومن ثم ستقل الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه من المسؤولين عن إدارة التعلم. على سبيل المثال: «يمكن تحمل الحد الأدنى من المسؤولية عن التعلم مع الحد الأدنى من التوجيه». هذه النزعة تستخدم لصياغة توقعات اكتساب المهارات وتطبيقها، لكنها تصف أيضاً قدرة المتعلم على إدارة تعلمه واستخدام قدرته على أداء المهمات ضمن مجال التعليم العالي أو مكان العمل.

تتضمن الموصفات وجود انتقال تقدمي مستمر من القراءات وقوائم المراجع «المقدمة»، والنشرات والعمل المنظم، إلى الاتجاه نحو جعل المتعلمين أكثر استقلالية واكتفاء وقدرة على

مواجهة مفاجآت التعلم في الحياة الواقعية. لكن الاستقلالية بحاجة إلى رعاية ودعم، وأحياناً يقتضي ذلك قدراً أقل من الاستقلالية في البداية، مع تمكين الطلاب من العمل بصورة مستقلة. وعبر هذا الأسلوب يعمل المتعلم باستقلالية مع زيادة قدرته على التعامل مع مادة أكثر تعقيداً. هنالك مضامين ومقتضيات عديدة لذلك، خصوصاً عند الانتقال من بيئات التعليم المستمر إلى التعليم العالي التي تواجه عدداً متزايداً من الطلاب.

قدرة المتعلم على الدراسة، والبحث، وإدارة مصادر التعلم ومعلوماته

يرتبط بتوقع زيادة استقلالية الطلاب توقع أن يوسعوا ويحسنوا قدرتهم على الوصول إلى مصادر التعلم واستخدامها بكفاءة. وعبر مستويات التعليم الإضافي والتعليم العالي، هنالك سلسلة واسعة من مصادر التعلم يمكن الاعتماد عليها. لكن مهارات البحث عن المعلومات تتجاوز نطاق الاستخدام البسيط للمصادر. فمن أجل البحث عن المعلومات في السياق الأكاديمي، يحتاج الطلاب إلى القدرة على تحديد نوع المعلومات المطلوبة - في الواقع، هم بحاجة إلى تأطير المسألة التي يتصدون لها. وإلى المقدرة على تقويم المصدر والمعلومات المتوافرة وتحويلها (عادة) بحيث تناسب السياق الذي ستستخدم فيه. في الأبحاث النظامية على المستويات العليا، يحتاجون أيضاً إلى القدرة على تبني أفكار مختلفة، والتأمل في علاقاتهم وموقعهم فيما يتعلق بدعم ما لديهم من حجج. وللعمل بهذه الطريقة، يحتاج الطلاب إلى القدرة على تقويم عملهم التطويري (انظر الفقرة اللاحقة)، وفهم السياق التخصصي وطبيعة المعرفة ضمن مجال عملهم.

الوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية، والإدارة الذاتية، والقدرة على تقويم الأداء الذاتي

هنالك عدة أسباب تدعو إلى ضرورة وضع قدرات الوعي الذاتي والإدارة الذاتية (سوف نشير إليها بوصفها «طاقات ذاتية») ضمن مجموعة من واصفات المستوى، مع أنها إذا ما كتبت في الوقت الحالي يجب أن تشمل تعبير «الممارسة التأملية» أيضاً. أولاً، قد تبدو التوقعات بزيادة الاستقلالية والانتقال نحو مزيد من الإدارة الشخصية للدراسة، أنها تتطلب من المتعلم المقدرة على الحكم على قدراته على إدارة ذاته ليتمكن من إصدار أحكام معقولة على جودة العمل الذي ينتجه.

وانبثق السبب الثاني الكامن وراء هذه الأفكار من أجندة القابلية للاستخدام. فهناك مطلب بضرورة محافظة الطلاب على نوع من السجل المتعلق بتطورهم الشخصي، والتفكير مسبقاً بقضايا المهنة المستقبلية وهم في الجامعة. وهذا أدى إلى سلسلة من النشاطات التي توضع عموماً تحت عنوان تخطيط التطوير الشخصي – انظر الفصل 11 للاطلاع على مزيد من المناقشة فيما يتعلق بهذا الموضوع

السبب الثالث لا يتضح في واصفات المستوى، بل يدرج بوصفه مجالاً لنظرية تأسيسية مفيدة. فالمتعلمون الذين يتمتعون بوعي ذاتي في ميدان المعرفة والوظائف المعرفية يرجح أن يكونوا أكثر فاعلية في الدراسة (هادوين ووين، 1996؛ ارتمر ونيوبي، 1996). هنالك بالطبع احتمال أن يكون الطلاب المتفوقون في الدراسة أكثر وعياً في ميدان المعرفة والوظائف المعرفية. ولربما يحظى هذا الدليل بأهمية خاصة في دعم تطوير التعلم التأملي في وقتنا الحالي (مون، 1996 ب)

وعلى الأرجح هناك مزيد من النتائج التي يمكن استخلاصها من هذه الطاقات الذاتية. على سبيل المثال، إلى أي درجة يتصل الوعي الذاتي بالإدارة الذاتية؛ وهل يتفوق المتعلم الذي يتمتع بالقدرة على الإدارة الذاتية في إدارة الذات في سياقات أخرى غير التعلم؟ لربما هناك سبب وراء استخدام فكرة الكفاءة الكافية. فضلاً عن ذلك، هنالك ميدان جديد نسبياً في الأدبيات يمكن أن يرشد ويفيد هذا العامل -ميدان الإدارة الذاتية العاطفية (تفسر أحياناً بوصفها «الذكاء العاطفي»- غولمان، 1998).

التغير في تعقيد المعرفة المقدمة – درجة تحدي مادة التعلم للمتعلم والتغير في تعقيد المهمات التي ينتظر من المتعلم التصدي لها. وربما يعبر عن ذلك بدرجة القابلية للتوقع أو الهيكلة في المهمة

أشارت دراسة واصفات المستوى هذه إلى أن الإحالة إلى سياق التعلم في واصفات المستوى تحظى بأهمية خاصة لأنها «العمود الفقري» الذي يستند إليه التقدم المتحقق كله. على سبيل المثال، عند مستوى التعليم العالي 1، يمتلك المتعلم «قاعدة معرفية واقعية (أو) ومفهومية»؛

وعند مستوى التعليم العالي 3، يمتلك «وعياً بالطبيعية المؤقتة للمعرفة». وبوصفها «العمود الفقري» الذي يغدو أكثر تعقيداً، فهي تضع تحدياً متعاظماً أمام المتعلم، مع أن قدرة المتعلم في الوقت نفسه على التعامل مع التحدي تتزايد أيضاً. وتعد العلاقة التبادلية هنا مركزية للإنجاز في التعلم.

هنالك جملة متنوعة من القضايا الأخرى التي تتصل بـ«التعقيد». على سبيل المثال، ماذا نعني بكلمة «تعقيد» في سياق البرامج متعددة التخصصات؟ وكيف يتصل التعقيد بفهم مدى المعرفة في أي مقرر، في مقابل التخصصية؟

مدى معرفة المتعلم وفهمه للتخصص/ التخصصات وتطور أدوات المتعلم للتعامل مع المعرفة (التحليل، والتركيب، والتقويم، والتطبيق)

وقدرة المتعلم على استخدام المعرفة في التصدي للمهمات/ وحل المشكلات وفهمه لطبيعة المعرفة والعلم

تنظر المناقشة الآنفة إلى سياق المعرفة والمهمات بوصفه تحدياً تنتجه للمتعلم، واقترحنا أن تبتكر واصفات المستوى طريقة تقدم عبرها مادة التعلم ضمن التخصص إلى المتعلم. وبأسلوب تبادلي، يستخلص هذا القسم بعض خطوط النظرية التي تبدو أنها ترشد الواصفات وتعبيرها عن التقدم في التعلم. لا توجد نظرية صريحة في كلمات الواصفات، لكن البنود الآتية قد تكون مفيدة:

- نظرية متعلقة بمقاربات الطلاب للتعلم؛
- تصنيف بنية مخرجات التعلم؛
- نظرية متعلقة بتطوير التفكير ومفهوم المعرفة؛
- إطار لمستويات الكتابة التأملية (العمق في التفكير التأملي).

هذه المجالات النظرية متشابكة ومتداخلة، وعند ملاحظة هذه المجالات، لا ننكر وجود أو قيمة غيرها.

مقاربات للتعلم

يتصل معظم البحث الذي أجري على التعلم في العقود الأخيرة بمفاهيم مقاربات التعلم. وهذا البحث يميز بين طرق مختلفة يعمل فيها المتعلمون على تعلمهم ويستخدمون تعبيري «عميقة» أو «سطحية» لوصف المقاربات (اينتويسل، 1996؛ مارتون وآخرون، 1997). الأدبيات معروفة جيداً. وهناك عديد من الإشارات المرجعية الضمنية لهذه النظرية في الموصفات - خصوصاً في المستويات العليا حيث يجري التشديد على الانخراط في الموضوع والمادة.

تصنيف بنية مخرجات التعلم structure of Leaming outgomy Taxonomy

يفيد هذا التصنيف في المهمات التي يؤديها الطلاب والأسلوب الذي يصبحون عبره أكثر قدرة للعمل بالمعرفة مستخدمين مهارات التعامل مع المعرفة (بيغز وكوليز، 1982). وتقدم بنية مخرجات المعرفة بوصفها تسلسلاً من المراحل التي تطبق على أي تعلم جديد. ويبدو من المفيد التمييز بين معالجة أفكار المتعلمين الأقل تطوراً وتعقيداً نسبياً (مثلاً: في مستويات التعليم المستمر)، وتلك الأكثر تطوراً وتعقيداً في مستويات التعليم العالي. على سبيل المثال، يحتاج تشغيل مهارات التعامل مع المعرفة إلى نظرة عامة إلى «الكل» - وهذا متضمن فقط في أكثر مراحل نموذج بنية مخرجات التعلم تقدماً. ووفقاً لذلك، لا تفصّل واصفات مستوى التعليم المستمر مهارات التعامل مع المعرفة (خلافاً لواصفات التعليم العالي). وفي الواقع، يجب اتخاذ مقاربة متعمقة للتعلم لربط الأفكار بالكل في المراحل الأكثر تقدماً من نموذج بنية مخرجات التعلم (مون، 1999 آ).

تطوير التفكير ومفهوم المعرفة

واصفات المستوى في التعليم العالي هي جمل تتصل بعمل عدة مجموعات من الباحثين الذين أبدوا اهتماماً بتقدم تطور التفكير ببنية المعرفة وفهمها (مثلاً: فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المؤقتة وقابليتها للتوقع، وتطوير التفكير النقدي..). كان بيري (1970) أشهر هؤلاء الباحثين، مع أن باكستر ماغولدا (1992) كان أكثر قدرة على التطبيق العملي. وعلى الرغم من أن هؤلاء الباحثين استخدموا مفردات مختلفة، إلا أنهم عملوا بأفكار متشابهة. ويقترح عملهم (بأبسط العبارات) أن المتعلمين، في المراحل المبكرة من فهم المعرفة، يعتقدون أن المعرفة مؤكدة ويقينية

(«الحقائق هي الحقائق») وأن لكل مشكلة حلاً محدداً طالما أمكن العثور على الحل. ويعتقدون أيضاً أن الشخصيات المرجعية المطلعة «تعرف وتعلم». وظهر فيما بعد إقرار بوجود أكثر من رأي أو حل «صحيح» واحد للمشكلة في بعض الأحيان. عند هذه المرحلة، تتطور فكرة الرأي. وفي أعلى المراحل، هنالك إقرار من المتعلمين بأن المعرفة ليست سلعة «جاهزة»، «بل يجب بناؤها بأسلوب فاعل، في حين تفهم دعاوى المعرفة وفقاً لصلتها بالسياق الذي تولدت فيه» (كينغ وكيتشنر، 1994: 66).

إطار لمستويات الكتابة التأملية

يبدو أن العمل الجديد على مراحل تطور القدرة على التعلم من التأمل أو الكتابة التأملية (مون، 2004) يدعم أيضاً واصفات المستوى. إن هذا العمل يتصل بالعمل النظري الآخر المذكور آنفاً (مون، 1999 آ، 2002 آ)

في الأشكال الأقل تعقيداً وتطوراً من الكتابة التأملية، توصف المادة بأسلوب تسلسلي، دون دليل على أي تأمل حقيقي (كتابة وصفية). أما في الأشكال الأكثر تعقيداً وتطوراً، فيضع المتعلمون الأحداث موضع المساءلة، ويقوّمون علاقتهم بها، ويفكرون بالمعاني والتفسيرات. وفي أكثر مراحل الكتابة التأملية تعقيداً وتطوراً، هناك اعتراف كامل بالطبيعة المنظمة والبنيوية للمعرفة. وثمة دليل على أن المتعلم يقر بوجود إطارات مرجعية مختلفة ومفروضة؛ وأن للأشخاص آراء ووجهات نظر متباينة؛ وأن الحالات العاطفية تراكمية. وسوف يفهم أن مرور الزمن يمكن أن يؤثر في التفسيرات الأولية، وهناك تساؤلات متعلقة بعمليات التأمل ذاتها. إن العمل الأكاديمي الذي ينفذ بطريقة سليمة يميز هذه العوامل المؤثرة في تفسير المشاهدات. والإشارات في الواصفات إلى الخصائص المعقدة للتعلم التأملي تميل إلى الظهور في المستويات العليا من التعلم في التعليم العالي.

التقدم والتعليم عبر المستويات - بعض العموميات

في هذا الفصل، عُدت واصفات المستوى تعبيراً متفقاً عليه بين الأكاديميين، وذلك فيما يتعلق بالتعلم الملاحظ وبعض القدرات المطلوبة في التعليم العالي حالياً. أما العناوين في واصفات المستوى فهي نقاط مرجعية مفيدة في استخدام الواصفات، لكن الأكثر فائدة إدراك مجموعات

العوامل التي تتصل بسياق التعلم وخصائص المتعلم وسماته وقدراته. وأي تطور جديد في واصفات المستوى يجب أن يلاحظ هوية العوامل بدلاً من العناوين الأصلية.

من المفيد على وجه الخصوص عند التفكير بتطوير طاقة التعلم في واصفات المستوى سلسلة من النظريات التي حددناها آنفاً. فالتفكير بمحتوى واصفات المستوى يظهر أنها متسقة مع هذه النظريات والأفكار. وذلك إما لأن النظريات كانت في «ذهن» أولئك الذين طوروا واصفات المستوى، أو لأن مشاهدات تعلم الطلاب تفسرها في الحقيقة هذه النظريات والأفكار (وغيرها) بطرق مختلفة.

إن الطبيعة الشمولية للغة واصفات المستوى تزعج عديداً من المحاضرين. ويصبح مفهوم ودليل التقدم أكثر وضوحاً حين تترجم اللغة العامة إلى لغة الموضوع أو التخصص أو البرنامج. تلقت هذه العملية مزيداً من الدعم الآن بواسطة تحديد مجموعات العوامل الداخلة في واصفات المستوى. لكن هل يحتاج فريق التدريس وحده إلى إدراك المستويات والتقدم؟ ربما نفكر بترجمة واصفات المستوى الشمولية ليستخدمها المتعلمون - بحيث ينكشف جزء من غموض العمل الذي يقومون به - تقدم تعلمهم عبر المستويات. مرة أخرى نقول إن تحديد مجموعات العوامل الداخلة في التقدم يمكن أن يساعد في توضيح النشاط.

يعبر عن فكرة التقدم ضمن هذه العوامل بواسطة زيادة التعقيد (في السياق) أو القدرة (قدرة المتعلم). لكن من الواضح أيضاً أن التقدم مختلف وله خصائص مختلفة في مجموعات العوامل المختلفة. وعلى هذا الأساس، يستبعد أن يتسق تقدم الطلاب في المجالات المختلفة. وما يجعله أكثر اتساقاً هو العلاقة التبادلية الواضحة للتطور في العوامل المختلفة (ومنها تلك المرتبطة بتعقيد المعرفة). ومن المفارقة أن التقدم يتعلق أحياناً بدور تقييدات التعليم لا بالتقدم ذاته. وثمة مفهوم يبدو مفيداً عند تطبيقه على هذا النمط هو تلك العوامل المحددة في بيئة التدريس (اودوم، 1968). والمفهوم بأبسط صيغة وأكثرها عمومية يشير إلى أن العامل الأقل تطوراً في البيئة التعليمية في مرحلة معينة، هو الأكثر قدرة على الحد من تطور الطلاب عند تلك المرحلة من تقدمهم. إن البحث عن العوامل المحددة عند أي مستوى لتقدم الطلاب -فيما يتعلق ربما بتخصص معين أو برنامج محدد- يمكن أن يفيد في تحسين تعلم الطالب ويمثل مقاربة مختلفة في هذا السياق.

مراجع

Baxter Magolda, M. (1992) Knowing and Reasoning in College, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Biggs, J. and Collis, K. (1982) Evaluating the Quality of Learning, New York: Academic Press.

Bloom, B. (1956) Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longmans - Green.

Entwistle, N. (1996) Recent research on student learning and the learning environment, in J. Tait and P. Knight (eds), The Management of Independent Learning, London: SEDA-Kogan Page.

Ertmer, P. and Newby, T. (1996) The expert learner, strategic, self-regulated and reflective, Instructional Science, 24, 1 - 24.

Hadwin, A. and Winne, P. (1996) Study strategies have meager support. A review with recommendations for implementation. Journal of Higher Education, 67 (6), 1 - 17.

Goleman, D. (1998) Working with Emotional Intelligence, London: Bloomsbury.

Jackson, N. (1999) Continuing Development Awards Framework: Draft Design Principles for Application in Higher Education, Sheffield: University for Industry.

King, P. and Kitchener, K. (1994) Developing Reflective Judgment, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1997) The Experience of Learning, 2nd edn, Edinburgh: Scottish Academic Press.

Moon, J. (1999a) Reflection in Learning and Professional Development, London: Kogan Page.

Moon, J. (1999b) Learning Journals, London: Kogan Page.

Moon, J. (2002a) The Module and Programme Development Handbook, London: Kogan Page.

Moon, J. (2002b) How to Use Level Descriptors, London: SEEC, SEEC Office, University of East London.

Moon, J. (2004) A Handbook of 'Reflective and Experiential Learning, London: Routledge Palmer.

Odum, E. (1968) Ecology, New York: Holt, Rhinehart and Winston.

Perry, W. (1970) Forms of Intellectual and Academic Developments in the College Years, New York: Holt, Rhinehart and Winston.

QAA (2002) QAA website for all documents including the Framework for Higher Education Qualifications, online, available at: www.QAA.ac.uk. Accessed 11 Dec - ember 2004.

SEEC (2003) SEEC Credit Level Descriptors 2003, London: SEEC, University of East London.

- 11 -

تطوير الدليل التفاعلي الأساسي لتخطيط التطوير الشخصي

جيني فيليبس

مقدمة

جرى تطوير «الدليل التفاعلي الأساسي لتخطيط التطوير الشخصي» بوصفه جزءاً من المشروع الأساسي الذي موله صندوق مجلس تمويل التعليم العالي (في إنكلترا) لتطوير التدريس والتعلم، المرحلة 3.

لقد بدئ العمل بهذا المشروع الائتلافي الذي استمر 27 شهراً في مايو 2000 بقيادة جامعة نوتنغهام ترينت بالتشارك مع معهد لندن وجامعة ليدز. أما بؤرة التركيز الإجمالية للمشروع فكانت المهارات الرئيسة، وقابلية الخريجين للتوظيف، والتعلم مدى الحياة، خصوصاً في قطاع «تقنية المواد». وأنتج فريق المشروع عدداً من المصادر العملية لفريق التدريس والطلاب وأرباب العمل، نقِّحت استجابة لاختبار تجريبي واسع في عدة معاهد ومؤسسات. أما الدليل إلى تخطيط التطوير الشخصي فيستكمل مخرجات المشروع الأخرى، التي تشمل دليل الممارسة العملية لفريق التدريس والطلاب وأرباب العمل، والتحقق من المهارات الأساسية، ودليل الممارسة الجيدة في تطوير المهارات الأساسية.

يصف هذا الفصل تطوير الدليل الأساسي لتخطيط التطوير الشخصي. في البداية، يناقش السياق الوطني الذي أدى إلى إضافة دليل للتطوير الشخصي بوصفه أولوية للمشروع الأساسي. ثم يوجز تطوير الدليل وتقويمه وإعادة تصميمه، مع التركيز على خيار قضايا التقنية والمحتوى

والقابلية للاستخدام. أما الجزء الأخير فتناول مقاربات لدمج تخطيط التطوير الشخصي في مجالات مختلفة، ويتناول كذلك بعض القضايا الرئيسة المنبثقة عن النماذج البديلة.

الصورة الوطنية

يرتكز مفهوم تخطيط التطوير الشخصي إلى تاريخ طويل من تشجيع التأمل وتسجيل تعلم الطلاب وإنجازاتهم في المرحلة الثانوية والتعليم المستمر والتعليم العالي، ثم الاستخدام (جاكسون، 2001). أما المبادرات الوطنية مثل «التعليم العالي لتعزيز القدرة» و«الجرأة والمبادرة في التعليم العالي»، إلى جانب أمثلة واسعة عن الممارسة الناجحة على المستوى المؤسسي، فقد مهدَّة الطريق لتوصية تقرير ديرينغ بأن تطور مؤسسات التعليم العالي كلها «ملفاً للتقدم» يتألف من عنصرين اثنين: «مسودة تسجل إنجاز الطالب» و«وسيلة يمكن للطلاب عبرها رصد تطورهم الشخصي وبناؤه والتأمل فيه»:

العنصر الثاني من الملف يشمل مادة تظهر التقدم والإنجاز في المهارات الأساسية وغيرها وتسجل التعلم غير النظامي/ الرسمي والمرتكز على العمل. وسوف يحتاج الملف إلى تنظيم ليمكن الطلاب من إدارة المعلومات التي يريدون تسجيلها وتخزينها وتحديثها.
(ديرنغ، 1997)

توقع تقرير ديرنغ أيضاً أن تلعب تقنية المعلومات أيضاً دوراً رئيساً في ضمان نجاح العنصرين المكونين لملف التقدم.

أنتجت هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي، عبر عملية الاستشارة، بياناً يفصل سياسة تطبيق هذه التوصية، ويضع المعايير والمواعيد النهائية لمؤسسات التعليم العالي (هيئة ضمان الجودة،2000 آ). وعرفت السياسة ملف التقدم بأنه مكون من عنصرين اثنين: نسخة الطالب المكتوبة (التي يتم التعامل معها مركزياً من قبل معظم المؤسسات)، وتخطيط التطوير الشخصي. أما الموعد النهائي لإنجاز الأهداف عبر النظام برمته ولمكافآت التعليم العالي فقد حدد بعامي 2005/ 2006. وتوضح القائمة الشاملة والواسعة من وثائق المشروع وتقاريره ودراسات الحالة التي ترشد السياسة، موقعه بوصفه ذروة العمل القائم في هذا المجال، مع رسم معالم السبيل المشترك للتقدم أمام مختلف المبادرات المتنوعة الجارية حالياً:

لا يوجد شيء جديد فيما يتعلق بالنشاطات الأساسية التي يرتكز عليها تخطيط التطوير الشخصي. وعملية مراجعة (وتنقيح) ما تم تعلمه من أجل بلورة المعرفة المكتسبة حديثاً وتعزيز الفهم، ثم تحديد الفجوات والنواقص وتصحيحها، تعد عملية مركزية في تعلم الطلاب الفاعل. ولا ريب في أن تخطيط التطوير الشخصي يمثل بدقة الطاقات والمهارات والسلوكيات الفكرية التي تؤسس هذه العمليات وتستخدمها لمساعدة المتعلمين على مراجعة تطورهم الإجمالي وتقويمه بطريقة منظمة.

(جاكسون، 2001)

تذكر السياسة بكل وضوح أن مقصدها ليس المبالغة في تفصيل هذه الممارسة الناجحة وصقلها («المعايير الجديدة لا تقصد تقييد الممارسة القائمة أو المبادرات المحلية»). وفي حين يحدد بيان السياسة الحد الأدنى المطلوب للامتثال، إلا أنه يترك المنهج الفعلي للتطبيق مفتوحاً أمام التفسير، والقوة الدافعة لتولي مهمة تخطيط التطوير الشخصي على عاتق الطلاب. أما المؤسسات فتتحمل مسؤولية توفير المعلومات المتعلقة بتخطيط التطوير الشخصي بأسلوب منسق: في المادة المتاحة للمتقدمين، وعبر صفات البرنامج وخصائصه، وفي نسخة التعليم العالي. والمطلوب منها أيضاً شرح الأساس المنطقي لتخطيط التطوير الشخصي ومنح الطلاب «الفرص لتخطيط التطوير الشخصي في كل مرحلة من مراحل برنامجهم». لكن السياسة تشدد على أنها لا تتطلب، ولا توصي بأن يكون تخطيط التطوير الشخصي عنصراً إجبارياً: «المسؤولية النهائية لجني الفوائد من تخطيط التطوير الشخصي يجب أن ترتكز على كل طالب» (هيئة ضمان الجودة، 2000 آ).

حين نتذكر ذلك كله، ننطلق للعثور على طريقة لدعم تخطيط التطوير الشخصي تجذب بصورة ناجحة اهتمام الطلاب.

التخطيط الأولي

بعد أن اكتسبنا فهماً للسياسات الوطنية وكيف تطورت، نتولى بعد ذلك مهمة مسح مبادرات تخطيط التطوير الشخصي الرئيسة ضمن نطاق التعليم العالي، بهدف توضيح القضايا

المتعلقة بوضع السياسة موضع التطبيق. ويسلط هذا البحث الضوء على المضامين الأساسية لتطوير نظام معقد لتخطيط التطوير الشخصي باستخدام البرمجيات المتخصصة، إضافة إلى الصعوبات المتأصلة في إدارة التطبيق في مختلف المواقع.

وكان ذلك على التفكير المتروي بأهدافنا وحدودنا المقيدة. فنحن ملتزمون بمحاولة المشروع «لتطوير ملف تقدم للطالب لتعزيز قدرته على تسجيل منجزاته والتعبير عنها». لكن ذلك لا يمثل سوى واحد من عدة مخرجات للمشروع الأساسي، وكان من المستحيل تكريس موارد مهمة، لدعم فريق المبرمجين مثلاً. تألف فريق المشروع بصورة رئيسة من أكاديميين ليست لديهم سوى خبرة تقنية محدودة، وكان أمامنا أقل من 18 شهراً لتطوير المخرجات وتجريبها وتقديمها.

فكرنا بخياراتنا. فإنتاج نمط عام لخطة تطوير شخصي يمكن للطلاب شخصنته سوف يستدعي استخدام تقنية قاعدة بيانات تتيح للطلاب حفظ معلوماتهم واستعادتها. وثمة مقاربة أقل اعتماداً على التقنية المتقدمة تتمثل في تطوير دليل تفاعلي لتخطيط التطوير الشخصي. وستقدم المعلومات بصيغة صفحات ويب تربط وثائق برنامج وورد التي يمكن للمستخدم تحريرها وحفظها على قرص مدمج، أو في الحاسوب. وسوف تكوّن وثائق التسجيل والتخطيط والتأمل هذه ركيزة لتخطيط التطوير الشخصي الفردي.

شعرنا بأن هذه المقاربة قابلة للتحقيق بدرجة أكبر ضمن سياق المشروع الأساسي. وهي مرتبطة أيضاً باعتقاد راسخ تدعمه الأبحاث (إدوارد، 2001)، يؤكد أن عملية تخطيط التطوير الشخصي أكثر أهمية من المنتج. ولذلك كان لتزويد الطلاب بالإرشاد والتوجيه والدعم والمعلومات والإلهام أولوية كبرى تفوق إنتاج وسائل بصرية مغرية لتوثيق النتائج.

وبعد أن اتخذنا قرارنا بشأن المقاربة، ركزنا بؤرة الاهتمام على مضمون الدليل وبنيته. ثم رجعنا إلى «ملف تقدم الهندسة في كلية ليدز»، واستشرنا مركز الممارسة الأكاديمية، وبرنامج تدريب الطلاب على المهارات في جامعة نوتنغهام ترينت، وكانت هذه المؤسسات تبدأ العمل على ملف التقدم (الورقي) الشامل. وقد وفر أحد أرباب العمل المتعاونين في المشروع الأساسي، آر.

آر. دونيللي، نسخة من ملف التطوير الذي يستخدمه موظفوه. وكانت هذه الوثيقة المنظمة مفيدة إلى حد بعيد، مع صلة خاصة بالفصول المتعلقة المهنة في مشروع تخطيط التطوير الشخصي.

الإطار 11-1: مزايا المقاربة المتخذة

- يمكن للطلاب الوصول إليها واستخدامها في أي معهد وجامعة دون صعوبات لوجستية كثيرة.
- مفتوحة، ويمكن تحليلها لمن يريد.
- تشجع الاستقلالية.
- تسهل تخطيط التطوير الشخصي والتعلم مدى الحياة.
- يمكن الوصول إليها على الرغم من قيود الوقت المتاح والتمويل.
- لا تتطلب مورداً مستقبلياً مهماً.
- يمكن تعديل وتكييف الملفات.

أردنا إنتاج دليل يشجع مقاربة شمولية، ويسهل تخطيط التطوير الشخصي فيما يتعلق بالتعلم المتصل بالمقرر، وتطوير المهارات، التخطيط للمهنة، والسياقات الإضافية خارج المنهاج الدراسي. واستهدفنا تزويد الطلاب بإطار لتشخيص نقاط قوتهم وضعفهم؛ والتفكير بتعمق بما يملكونه من مهارات، ومؤهلات، وتجارب، وما الذي يحتاجون إلى اكتسابه؛ والقدرة على اكتساب أقصى قدر من الفائدة من وقتهم في التعليم العالي، واتخاذ قرارات معتمدة على المعرفة فيما يتعلق بمستقبلهم؛ والبدء بعملية التسجيل، والتخطيط، ووضع الأهداف، والتأمل الذي يخدمهم جيداً في مهنهم المختارة. وتقديم الإطار 11 –2 محتويات النسخة التجريبية الأصلية لتخطيط التطوير الشخصي.

كان غرض المرحلة اللاحقة، تصميم العرض التفاعلي للمادة. واستخدم نظام ماكروميديا دريم ويفر لابتكار الصفحات الرئيسة للدليل، التي يمكن تصفحها بأسلوب غير خطي، مثل موقع الويب. وهذه تضم المعلومات والنصائح والإرشادات والروابط مع المصادر. وابتكرت أيضاً سلسلة من الأنماط والأسئلة بوصفها وثائق «ام اس وورد» مغلقة مع مساحات قابلة للتحرير.

ولقد بني التصميم البصري للدليل على شعار المشروع الأساسي، مع قوائم تسمح بالوصول إلى الصفحات جميعها من أي مكان من الدليل. استهدفنا جعل الموقع جذاباً عبر استخدام صور متحركة، وعناوين تركز على كل صفحة وعدد من الصورة الفوتوغرافية.

العمل التجريبي

أدركنا منذ وقت مبكر في المشروع أن نجاح الدليل سوف يعتمد على طريقة تنفيذه أكثر من اعتماده على الوثيقة نفسها. لذلك سعينا للحصول على معلومات مفصلة من المؤسسات المشاركة قبل البدء بدليل تخطيط التطوير الشخصي. وكان من المهم فهم السياق الذي يتم فيه تقديم تخطيط التطوير الشخصي: أي، ما مدى تناسب النسخة التي نقدمها مع المبادرات الأخرى في المؤسسة؛ وما هي السياسات المتبعة محلياً؛ وطبيعة البنية الداعمة؛ وموقعها ضمن المنهاج الدراسي.

الإطار 11-2 : محتويات النسخة الأصلية

صفحة رئيسة، مقدمة، سيرة ذاتية، مرجع	**تخطيط:**
خلفية:	● مهني
● مؤهلات	● أكاديمي
● خبرة (في العمل)	● شخصي
● مواقع المسؤولية	**فرص:**
● نشاطات إضافية (خارج المنهاج الدراسي)	● توظيف
● نقاط القوة	● أكاديمية
● مجالات التحسين	● نواد وجمعيات
مهارات أساسية:	● عمل تطوعي
● مقدمة	● عمل خارج المنهاج الدراسي
● رأي رب العمل	**تقدم:**
● تحقق	السنة 1
أهداف:	السنة 2
● مهنية	السنة الأخيرة.
● أكاديمية	
● شخصية	

قدمنا للمؤسسات المشاركة في التجربة العملية عدة نسخ مختلفة عن الدليل، معدلة خصيصاً لتناسب المقرر الذي ستستخدم فيه. على سبيل المثال، جرى تغيير فصل «الفرص» ليشمل معلومات عن النوادي والجمعيات المؤسسية والمنظمات المحلية. وتضمنت التغييرات الأخرى تعديل اللغة الاصطلاحية المستعملة لتناسب البروتوكول المؤسسي القائم – مثلاً: تغيير تخطيط التطوير الشخصي إلى التطوير الشخصي والمهني؛ وتعديل فصل «التقدم» ليتبع سنوات ما بعد التخرج أو المقرر الذي لا يتخلله العمل، ويشمل ملفات رئيسة إضافية وفرها فريق تدريس المقرر.

جرى اختبار نسخ المسودات المعدلة في ثماني مؤسسات بين يناير وأبريل من عام 2002. وشملت العينة 182 طالباً في مرحلتي الدراسة الجامعية والدراسات العليا، إضافة إلى 12 أكاديمياً وعضواً في فريق التدريس. وتمت استشارة مختصين في زيادة الوعي بذوي الاحتياجات الخاصة. وتفاوت مستوى ومصدر الدعم المقدم للطلاب الذين يستخدمون الدليل بتفاوت المؤسسات. وكانت ردة الفعل إيجابية إلى حد بعيد، حيث وجدت نسبة 88% من الطلاب و83% من فريق التدريس الدليل إما «مفيد جداً» أو «مفيد»، في حين قال 80% من الطلاب إنهم ينوون الاستمرار باستخدامه. تلقينا أيضاً ثروة من المعلومات المتعلقة بمحتوى الدليل وبنيته وقابليته للاستخدام.

وحصلنا على مزيد من التغذية الراجعة المفيدة من ورشات العمل حيث منحت مجموعات من فريق التدريس الفرصة للتفاعل مع الدليل. وكانت ردة الفعل عموماً إيجابية جداً، وقدمت عدة طلبات للحصول على مزيد من المعلومات مع التعبير عن النية باستخدام الدليل ركيزةً لتطبيق أنظمة دعم جديدة لتخطيط التطوير الشخصي. وتلقينا على وجه الخصوص بعض الإرشادات المفيدة فيما يتعلق بالقدرة على الوصول إلى الدليل بالنسبة للطلاب الذين يعانون عسراً في القراءة والتهجئة.

وأدى تحليل التغذية الراجعة من العمل التجريبي والمصادر الأخرى إلى مراجعة مكثفة حيث أعيد بناء الدليل وتصميمه بالكامل.

إعادة البناء

أشارت العمل التجريبي إلى الحاجة معلومات أفضل لتصاحب دليل تخطيط التطوير الشخصي (لم يكن سوى 7 من 12 فرداً من فريق التدريس مطلعين على تخطيط التطوير

الشخصي على مستوى المفهوم). وجرت كتابة فضل تمهيدي مكثف لوضع دليل تخطيط التطوير الشخصي الأساسي ضمن سياق المبادرات الوطنية الأخرى، ووصف نتائج الدراسة التجريبية. كما قدمت إرشادات توجيهية لفريق التدريس فيما يتعلق بتعديل تخطيط التطوير الشخصي، ودمجه، وتقويمه.

في النسخة النهائية، جرى توسيع المقدمة الموجهة إلى الطلاب والمتضمنة في الدليل لتشمل التوجيه والإرشاد للطلاب الكبار. بعض مستخدمي النسخة التجريبية أشاروا إلى أنهم شعروا بأن الأمثلة في الدليل استهدفت الطلاب الأصغر عمراً، ولم تنطبق على أولئك الذين عادوا إلى التعليم العالي بعد أن عملوا في مهن. أما هدف المقدمة التمهيدية للطلاب الكبار فكان توضيح كيف يمكن لهذه التجارب المختلفة أن تستخدم بالقدر نفسه من الفاعلية في عملية تخطيط التطوير الشخصي.

ولجعل الدليل أسهل تصفحاً وأيسر على المستخدم، أضيفت «خريطة موقع» وقائمة «وثائق يمكن تحميلها». واستخدمت الاقتباسات من الطلاب، الذين شاركوا في المرحلة التجريبية، لتوضيح الأقسام. وكانت هذه الشواهد المقتبسة إيجابية بصورة رئيسة، لكنها قدمت نظرة واقعية عن الجهد المبذول في الانخراط في عملية التأمل ووضع الأهداف إضافة إلى المنافع.

أخذنا أفضل الأفكار من النسخ التجريبية المختلفة واستخدمناها في الدليل الجامع النهائي. وشهدت النتيجة النهائية تحسناً كبيراً عبر المدخلات الآتية من مصادر متنوعة، شملت التغذية الراجعة من الطلاب، وفريق العمل الأكاديمي والمهني، وشبكة دعم التعلم والتدريس، و«مراكز الموضوع والمراكز العامة»، والمندوبين والزملاء من مختلف أقسام القطاع. وكانت الفرصة المتاحة لتطوير الدليل بأسلوب تعاوني حقاً بوصفه جزءاً من مشروع صندوق تطوير التدريس والتعلم ميزة مهمة.

جرى توسيع فصل المهارات الأساسية وتحديد موقعه في بداية الدليل، وأضيفت أمثلة على إعلانات الوظائف والشواهد المقتبسة من أرباب العمل. وشعرنا أن من المهم إضافة منظور رب العمل منذ البدء من أجل ربط فكرة تخطيط التطوير الشخصي بصورة أوثق بالسياق. وفي فصل الخلفية، قسم عنوان «مواقع المسؤولية» إلى عناوين أخرى لتجنب التكرار، وطورت الأشكال لتشمل مزيداً من الأسئلة والعبارات المشجعة.

الإطار 11 – 3: محتويات النسخة النهائية

المقدمة

المقدمة 2: كيفية استخدام الدليل

المقدمة 3: أهمية الدليل

المقدمة 4: مقدمة للطلاب الكبار

1- المهارات الأساسية

- مقدمة عن المهارات
- قائمة بالمهارات
- منظور رب العمل
- إعلانات الوظائف
- تحقق – برنامج وورد

2- الخلفية

- مؤهلات – (برنامج وورد)
- خبرة في العمل – (برنامج وورد)
- نشاطات خارج المنهاج– (برنامج وورد)
- نقاط القوة– (برنامج وورد)
- مجالات التحسين – (برنامج وثائق وورد)

3- أسلوب التعلم

- أسئلة عن أساليب التعلم– (برنامج وورد)
- أسلوبي في التعلم

4- الأهداف

- محددة، قابلة للقياس، قابلة للتحقيق، واقعية، في الوقت المناسب
- مهنية – (برنامج وورد)
- أكاديمية – (برنامج وورد)
- شخصية – (برنامج وورد)

التخطيط

- مهني–(برنامج وورد)
- أكاديمي–(برنامج وثائق وورد)
- شخصي–(برنامج وثائق وورد)
- مالي–(برنامج إكسيل ورك شيت)

6- الفرص

- استخدام
- أكاديمية
- تطوعية
- نشاطات خارج المنهاج

7- التقدم

- سجلات التعلم
- السنة الأولى
- السنة الثانية
- سنة التخصص والممارسة العملية
- السنة الأخيرة

8- السيرة الذاتية

- الاستعداد والتحضير–(برنامج وورد)
- سيرة ذاتية
- الرسالة المرفقة بالسيرة–(برنامج وورد)
- مقابلات شخصية–(برنامج وورد)
- روابط

9- مرجع- (برنامج وورد)

قائمة بوثائق برنامج وورد وكيفية تحريرها وحفظها

- وأخيراً

جرى الاحتفاظ بفصل جديد من «أساليب التعلم» ابتكره معهد لندن حتى الحصول على نسخته المعدلة. وشمل الختباراً قصيراً لمساعدة الطلاب على تمييز مقارباتهم للتعلم. واستجابة للتغذية الراجعة الثمينة من دليل المركز الشامل لشبكة دعم التعلم والتدريس فيما يتعلق بالقابلية للعمل والتوظيف، أضيفت معلومات عن وضع الأهداف إلى فصل الأهداف.

وأضيفت أيضاً مشورة متعلقة بالتمويل الشخصي إلى فصل التخطيط، مع معلومات ونصائح عن التخطيط المالي وصفحة الميزانية التي يمكن تحميلها عبر برنامج (MSExel). أما فصل الفرص فقد تم ترشيده، مع دمج فصل النوادي والجمعيات مع فصل النشاطات التي تمارس خارج المنهاج. وصمم لتوضيح السلسلة الكاملة من النشاطات المتوافرة للطلاب، بحيث يتاح لهم تطوير مهاراتهم وقابليتهم للعمل والتوظيف بطريقة إستراتيجية. في حين دمجت المعلومات المتعلقة بسجلات التعلم، التي شملت ملفاً رئيساً، في فصل التقدم، وأضيفت مرحلة اختيارية جديدة للطلاب في سنة التدريب العملي.

تغير فصل السيرة الذاتية تغييراً عميقاً نتيجة التغذية الراجعة من التجربة. فقد كان الطلب مرتفعاً على إضافة مزيد من المعلومات، وجرى توسيع الفصل ليشمل قوائم تحقق، ونصائح وإرشادات، وأدوات تخطيط للمساعدة في كتابة السيرة الذاتية والرسالة التوضيحية المرفقة بها، وحضور المقابلات الشخصية. واعترافاً بوجود كثير من مواقع الويب الممتازة والمتوافرة، أضيف فصل الروابط ليشير إليها. وتلقى التركيز على هذا الجانب الدعم والمساندة من عملية مسح لآراء أرباب العمل والهيئات المهنية والتشريعية فيما يتعلق بكيفية تطبيق تخطيط التطوير الشخصي بحيث يحقق «أقصى قدر من القيمة للطلاب في عمليات التوظيف ثم في إدارة المهنة لاحقاً» (إدورادز، 2001).

إعادة التصميم

التغير الرئيس بين النسخة التجريبية والنسخة النهائية فيما يتعلق بالتصميم تمثل في الإقرار بمعايير الإتاحة والقدرة على الوصول. فإدخال «قانون احتياجات التعليم الخاصة والإعاقة» (انظر أيضاً الفصل 16) عام 2001، كانت له مضامين مؤثرة في مخرجات المشروع الأساسي جميعها، ومنها دليل تخطيط التطوير الشخصي. فقد فرض منع التمييز

ضد المتعلم في أي جانب من جوانب التعليم نتيجة الإعاقة، وحظر تمييز مؤسسات التعليم العالي والمستمر ضد ذوي الاحتياجات الخاصة في الخدمات الطلابية التي توفرها أو تعرض توفيرها. وعزز المطلب قواعد الممارسة التي تتبناها هيئة ضمان الجودة، التي تلح على وجوب ضمان المؤسسات جميعها أن تكون «مواد التعلم الإلكتروني متاحة بصورة كاملة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة» (هيئة ضمان الجودة، 2006).

بعد مشاورات ومداولات عديدة، قررنا تبني تصميم شامل لمخرجات المشروع الأساسي ينتج نسخة من المواد تكون متاحة للمستخدمين جميعهم. وعملنا على دراسة إرشادات «مبادرة إتاحة مواقع الويب»، وقرأنا كثيراً عن الموضوع - انظر قسم مواقع الويب للاطلاع على مزيد من المصادر في السياق. أخذنا في اعتبارنا أيضاً التغذية الراجعة من العمل التجريبي عن قابلية التصميم الأصلي للاستخدام. وهذا أثار قضايا عديدة مثل الافتقار إلى رؤية بعض مفاتيح التصفح المعينة على الشاشات الصغيرة أو غير الواضحة، وصعوبة التمرير (scroll) في الصفحات الطويلة (تحريك النص ضمن الإطار).

جرى تبني أسلوب بسيط، حيث لا يستخدم سوى رسم بياني واحد في الموقع. أما الرسوم البيانية الأخرى التي استخدمت فكانت شعار المشروع الرئيس وشعارات برنامجي بوبي ولينكس. وأزيلت من التصميم الصور المتحركة غير الضرورية التي تشتت الانتباه. أما أزرار وعناوين اللائحة المتحركة فقد استبدلت بروابط نصية بسيطة. وهذا سمح للمستخدم بإعادة تشكيل حجمها، إلى جانب النصوص الأخرى في الموقع، وذلك باستخدام لائحة عرض Menue على المستعرض Browser. قسمنا الصفحات الطويلة إلى أجزاء وجعلناها أضيق، بحيث لا يكون التمرير ضرورياً في معظم الحالات.

القرار باختزال الصفحات الطويلة، إلى جانب المحتوى الإضافي، كان يعني أن نموذج تصفح النسخة التجريبية لم يعد عملياً. فهناك مزيد من الصفحات في كل قسم، ولذلك قررنا أن ترتبط اللائحة في كل صفحة بالأقسام الرئيسة فقط لا بكل صفحة على حدة. وحالما نكون ضمن القسم تتيح لائحة فرعية الوصول إلى الصفحات فيه.

اتخذنا إجراءات لنجعل الصفحات قابلة للترجمة بواسطة برنامج قراءة على الشاشة مخصص للمستخدمين المكفوفين، وتتيح للمستخدمين الذين يعانون إعاقة بصرية إمكانية استخدام الموقع. واتبعنا أيضاً نصيحة متعلقة بجعل الصفحات قابلة للتصفح والتجوال بواسطة لوحة المفاتيح للمستخدمين غير القادرين على التحكم أو استخدام الفأرة. ولجعل الدليل ملائماً إلى أقصى حد ممكن للطلاب الذين يعانون عسراً في القراءة، عملنا على إعادة تفحص اللغة المستخدمة لضمان أن تكون واضحة بقدر الإمكان، مع تفسير الكلمات المختزلة. وإضافة إلى اختصار طول الصفحات، عرضنا النص على عمودين لتسهيل المسح.

كان لتسهيل الوصول إلى الموقع للمستخدمين من ذوي الاحتياجات الخاصة عدد من النتائج الجانبية الإيجابية للمستخدمين كافة. فقد تقلصت مدة التحميل إلى حد بعيد، حيث بلغ معدل حجم الصفحة في النسخة الجديدة 7 ك ب (مقارنة بـ33 في النسخة التجريبية). وهذا مهم على وجه خاص للطلاب الذين يتابعون الدليل على الإنترنت، عبر استخدام اتصالات بطيئة. وتمكن الموقع أيضاً من أن يجعل محتوياته مفهومة دون استخدام برامج معقدة (مثل: Cascading Style Sheets). واعتمد على عدد أكبر من المستعرضات المتضمنة في النسخ القديمة. وأدى تركيزنا على سهولة الوصول إلى الموقع إلى تحسن جذري في التصميم والتجوال في الدليل وقابليته للاستخدام.

الإطار 11-4 تعديلات مقترحة

1- استخدم الشعارات المؤسسية.
2- أضف مقدمة تعرف بالفرص المتاحة لتخطيط التطوير الشخصي في مؤسستك.
3- اعمل على توفير تفاصيل آليات الدعم المحددة المتاحة لطلابك مع عناوين تفصيلية للاتصال بالأفراد المعنيين.
4- أضف تفاصيل الروابط المحلية أو ذات الصلة بالموضوع إلى الروابط العامة في قسم الفرص. مثلاً: مواقع المشورة المهنية لطلاب الجامعة أو اتحاد الطلاب، أو المؤسسات المحلية، أو محطات الإذاعة والصحف المحلية، أو المنظمات الطوعية المحلية..

5- غير فصل التقدم من مقرر السنوات الأربع التي يتخللها العمل ليعبر عن مقرر محدد.
6- عدل في فصل التقدم ليلائم أنظمة الدعم في مؤسستك.
7- ادمج الإشارة المحددة إلى مخرجات التعلم للمقرر. وعندما تجعلها متاحة ومتوافرة تساعد الطلاب على التخطيط للمقررات بحيث تلبي أهداف تطوير مهاراتهم.
8- أضف تفاصيل مهارات المقررات ذات الصلة التي يعرضها اتحاد الطلاب مثلاً.
9- أضف جدولاً بمواعيد الواجبات والتقويم.
10- أضف جدولاً بمواعيد المحاضرات والحلقات الدراسية.
11- وفر حيزاً كافياً للتفكير بالتغذية الراجعة من التعليقات في المقالات والمشروعات والواجبات.
12- أضف استمارة تقويم لجمع التغذية الراجعة من الطلاب عبر البريد الإلكتروني.
13- أضف أمثلة ذات صلة بطلاب الدراسات العليا أو الطلاب الكبار.

في الوقت ذاته بدأنا نتطلع إلى نهاية المشروع ونفكر بطريقة لإطالة أمده بعد انتهاء التمويل. شعرنا بأن قدرتنا على إنتاج نسخ معدلة ومناسبة لكل موقع تجريبي مارست تأثيراً مهماً في مشاركة فريق التدريس واكتساب الدعم لاستخدامه بطريقة تفتقر إليها النسخة العامة. لقد قدر فريق التدريس قيمة الفرصة المتاحة للإسهام مباشرة في محتوى الدليل وتصميمه. لكن الوقت الذي تطلبه صنع هذه النسخ المتعددة كان طويلاً، ولن يكون من المجدي عرض هذه الخدمة على أفراد فريق التدريس المهتمين بمتابعة دليل تخطيط التطوير الشخصي بعد نهاية المشروع.

أما أفضل طريقة لمحاكاة هذه الميزة الإيجابية وتكرارها فكانت صنع نسخة عامة للدليل وإتاحتها للمستخدمين عبر الويب، مع خيار تحميل ملفات (html) (لغة تأثير النصوص التشعبية) لأغراض التعديل بما يتناسب والخصوصية. إن الجهد المبذول ليشمل جعل المواد متاحة أثمر بطريقة غير متوقعة حين أدركنا أن بساطة النسخة الجديدة من الدليل بحد ذاتها كانت معيناً وتعديله بما يتناسب والخصوصيات. فقد جعلت من الممكن لمن تنقصه الخبرة في تصميم مواقع الويب إضافة أو حذف فصول دون الحاجة إلى أزرار تصميم أو التعامل مع لوائح بيانية معقدة. وزادت احتمال أن تبقى النسخة المعدلة والمخصصة متاحة ومتوافرة.

أنتجت ملاحظات شاملة عن كيفية تخصيص الملفات باستخدام برنامج دريم ويفر وأضيفت إلى قسم المقدمة التمهيدية للموقع. وما إن خصص دليل تخطيط التطوير الشخصي حتى أصبح متاحاً للطلاب عبر شبكة الإنترنت المؤسسية، ومواقع الإدارات والأقسام على الويب، ودمج في بيئة التعلم الافتراضية أو وزع على أقراص مدمجة.

دمج دليل تخطيط التطوير الشخصي الأساسي

شملت المقدمة التمهيدية لفريق التدريس نصيحة متعلقة بالنماذج المختلفة لدمج دليل تخطيط التطوير الشخصي اعتماداً على التوجيهات الإرشادية لهيئة ضمان الجودة (2001)، وتضمنت هذه ما يأتي:

- دعم المتعلم؛
- دعم التعلم؛
- دعم التعلم خارج الجامعة؛
- دعم التعلم خارج المنهاج؛
- التحضير للتوظيف/ الإعداد لممارسة المهنة.

وحددت أيضاً عدة قضايا مهمة يجب التفكير بها بغض النظر عن النموذج المختار. كثير من هذه القضايا شائع في مقدمة أي مبادرة جديدة. على سبيل المثال: أهمية استشارة فريق التدريس والطلاب فيما يتعلق بالمراحل التطويرية لتشجيع الملكية المحلية؛ والحاجة إلى زيادة الوعي بالأجندة الوطنية عبر الرسائل الإخبارية والمناسبات؛ والدور الرئيس الذي يلعبه التطوير الفاعل لفريق التدريس وأهمية دمج تخطيط التطوير الشخصي في جوهر التعليم العالي وروحه. في حين يتصل غيرها بالقرارات المتعلقة بطبيعة المشاركة الطلابية في تخطيط التطوير الشخصي: هل تكون إجبارية أو طوعية؛ وعلى أي أساس معياري يجب تقويمها أو تصديقها أو توثيقها. أخيراً، تتصل أخرى ببنية الدعم المقدم. مثلاً: المستوى الذي يجب عنده تقديمه؛ وكيف يمكن دمجه في الأنظمة القائمة؛ وحاجة آليات الدعم إلى التنظيم والتحديد بوضوح.

جرى التطرق بصورة وجيزة إلى التقويم في المقدمة أيضاً، وتلقى فريق التدريس التشجيع لتصميم خطة تقويم ودمجها في البرنامج. وعند التفكير بكيفية قياس تأثير تخطيط التطوير الشخصي في تعلم الطالب، والتطور الشخصي، والقابلية للاستخدام، يحظى مصدر التغذية الراجعة والتركيز عليها بأهمية كبرى. فإضافة إلى إشراك فريق التدريس والطلاب، يمكن للمدخلات المحددة من المدرسين الذين يحددون المقررات، وأرباب العمل، وممثلي الطلاب، واتحاد الطلاب، وفريق الدعم، أن تكون مفيدة. ويجب أن ينصب تركيز التقويم على مخرجات التعلم والمكاسب التطويرية المدركة، لا على الأدوات أو النظام وحسب.

دراسة حالة 1: نموذج للدمج

جامعة بليموث

في عام 2002. أدخلت إحدى كليات جامعة بليموث تخطيط التطوير الشخصي في منهاجها. وشارك 180 طالباً في عملية تخطيط التطوير الشخصي في مقرر تقنية المعلومات الإجباري في السنة الأولى. واستهدف المقرر، الذي استمر ثمانية أسابيع (في الفصل الأول)، إعداد الطلاب للدراسة في الجامعة، عبر تقنية المعلومات وتطوير مهارات الدراسة وتخطيط التطوير الشخصي.

وأتيحت نسخة معدلة ومخصصة من دليل تخطيط التطوير الشخصي على الإنترنت، عبر مدخل للطلاب. ووفرت بنية للمقرر، وأتاحت الوصول إلى المواد ذات الصلة. أما مدى الوثائق ذات الصلة فقد توسع ليشمل معلومات عن المقرر وتمرينات من مبادرات التعليم العالي الأخرى، إضافة إلى غيرها من المشروع الأساسي. وربط تطوير تقنية المعلومات ومهارات الدراسة بصورة وثيقة مع فكرة تخطيط التطوير الشخصي عبر مزيج من التمرينات الإجبارية والاختيارية. وتأكد نجاح المقاربة من نسبة الطلاب الذين اختاروا استكمال / وممارسة التمارين الطوعية الإضافية المتضمنة في تخطيط التطوير الشخصي (زهاء 60% مارسوا تمريناً إضافياً واحداً على الأقل).

شمل المقرر 10 ساعات وتركز التقويم على عملية تخطيط التطوير الشخصي، ومستوى المشاركة، والقدرة على استخدام تقنية المعلومات لابتكار المواد والتعامل معها.

في أعقاب هذه التجربة الناجحة، قررت الكلية الاستمرار في هذا النشاط وتوسيعه وتدعيمه، وزيادة دمج العملية عبر إدخال طريقة أساسية تركز على تخطيط التطوير الشخصي في السنة الأولى، وتطوير مجموعة من المهارات في السنة الثانية.

دراسة حالة 2: نموذج للدمج

جامعة نوتنغهام ترينت

تسمح إستراتيجية التعلم والتدريس المؤسسية (2002 – 2005) في جامعة نوتنغهام ترينت بالاستقلالية الذاتية للأقسام في تطبيق أهدافها المتمثلة في إدخال «ملفات التقدم» للطلاب كافة بحلول عام 2005. وهنالك مجالان يستخدمان الدليل الأساسي لدعم تخطيط التطوير الشخصي. في كلية الفن والتصميم، أتيحت نسخ من الدليل للطلاب كافة عبر مدخل التعلم الافتراضي. ويجري العمل حالياً على تطوير قاعدة بيانات، وإضافة القدرة الوظيفية إلى الدليل عبر السماح للطلاب بتحميل المعلومات وتخزينها واستعادتها. أما كلية التربية فقد تبنت تخطيط التطوير الشخصي الأساسي في ثلاثة من مقرراتها، وجعلته متاحاً عبر مدخل للتعلم الافتراضي أيضاً على مخدم موقع الويب للكلية. وتم إدخاله ضمن المستوى 1 في المقرر الأساسي للفصل الأول (دعي باسم: تقنية المعلومات والاتصالات ومناهج البحث)، الذي يشكل جزءاً من مجموعة مقررات التطوير والتخطيط الشخصي. تمثلت إحدى ميزات هذا المقرر في أن له جلسات عديدة مجدولة في غرفة مصادر الحاسوب. وأبلغ الطلاب بأن عليهم تسليم عدة وثائق مكتملة عن الخلفية. إضافة إلى ذلك طلب منهم التأمل في مدى فائدة مخطط التطوير الشخصي برأيهم، والمهارات التي طوروها باستخدامه، وكيف يمكن استخدام مخطط التطوير الشخصي والحفاظ عليه لدعم المقرر والتطور المستقبلي. ضمن هذا مشاركة طلاب المقرر جميعهم إلى حد

ما في تعلم بعض المهارات والبدء بالتفكير باستخدامها في المستقبل. وشملت الخطط الإضافية لدمج تخطيط التطوير الشخصي في المقرر رابطاً مستمراً بمواد المقرر عند المستوى 2 (مادة التخصص) والمستوى 3 (مادة التخطيط للمهنة).

الموضوعات المشتركة

أدى تقويم هذه المقاربات كلها إلى تسليط الضوء على بعض الموضوعات المشتركة:

- قضاء وقت كاف في شرح مفهوم تخطيط التطوير الشخصي للطلاب كاملاً، وفوائده ومزاياه، وما هو متوقع منهم، أمر مهم وحيوي، في سياق المجموعة الكبيرة، أو مجموعات المدرسين، أو في الصيغة المكتوبة.
- يجب تحديد خطوط الدعم الواضحة لمصلحة الطلاب، بغض النظر هل أتت من هيئة التدريس أم مدرس خاص أم من فريق المهن.
- كلما كان الوقت مبكراً قدر الإمكان من السنة الأولى كلما كان الوقت المثالي لإدخال تخطيط التطوير الشخصي في البداية، ثم نقله إلى مستويات أعلى وذلك مع تقدم الطلاب.
- تجريب تخطيط التطوير الشخصي مع التقويم يمكن أن يفيد في ضمان المشاركة الأولية، مع أن كثيراً من الطلاب سوف يشعرون بالحافز إلى الاستمرار بالعملية ما إن تبدأ.
- يمكن استخدام تخطيط التطوير الشخصي لجمع محتوى المقرر الأكاديمي مع تقنية المعلومات، والدراسة، وتطوير المهارات الأساسية الأخرى والتخطيط للاستخدام.
- يعد تقديم وسائل منهجية لحفظ ملفات الطلاب –في مجالات محددة أو قاعدة بيانات– تطويراً مستقبلياً مهماً.

المراجع

Dearing, R. (1997) Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) Higher Education in the Learning Society, HMSO, 2 vols.

Edwards, G. (2001) Connecting PDP to Employer Needs and the World of Work, LTSN Generic Centre.

Jackson, N. (2001) Personal Development Planning: What Does it Mean? PDP Working Paper 1 version 4, LTSN Generic Centre, online, available at: www.ltsn.ac.uk/generic centre (accessed 30 March 2004).

QAA (2000a) Policy Statement on a Progress File for Higher Education, Universities UK, Universities Scotland, SCoP, the Learning and Teaching Support Network and QAA,' online, available at: www.qaa.ac.uk/ cmtwork/progfileHE/guidelines/policystatement/ contents.htm (accessed 27 November 2004).

QAA (2000b) Quality Assurance Agency Code of Practice: Quality and Standards in HE, online, available at: www.qaa.ac.uk/public/cop/copswd/contents.htm (accessed 27 November 2004).

QAA (2001) Guidelines on HE Progress Files (February 2001) Universities UK Universities Scotland, SCoP, the Learning and Teaching Support Network and QAA' online, available at: www.qaa.ac.uk/crntwork/ progfileHE/guidelines/contents htm (accessed 27 November 2004).

RNIB Royal National Institute for the Blind - why make information accessible?, online available at: www. mib.org/seeitright/whyaccess.htm (accessed 27 November 2004) . SENDA (2001) The Special Educational Needs And Disability Act (2001), The Stationary Office, online, available at: www.hmso.gov.uk/acts/acts200120010010/htm (accessed 27 November 2004).

WAI, Web Accessibility Initiative, online, available at: www.w3.org/WAI/ (accessed 27 November 2004).

- 12 -

تعلم القابلية للتوظيف

كاثرين مكفرلين

مقدمة

يبدأ هذا الفصل بتعريف القابلية للتوظيف Employability ويوجز سبب أهميتها. وسيواجه المدرس تحديين اثنين – أولاً، التفكير بالفرص المتاحة أمام طلابه لتطوير مهاراتهم في مجال القابلية للتوظيف، وثانياً استكشاف كيف يمكنه الاعتماد على هذه الفرص. وسوف أوجز المقاربات القائمة لتعزيز القابلية للتوظيف في الجامعة التي أعمل فيها، ستافوردشير، وخططنا للمستقبل.

ما هي القابلية للتوظيف؟

في حين تقدم لنا «وجهات المتخرجين من التعليم العالي» –أي ما الذي يفعله المتخرج أثناء الأشهر الستة اللاحقة على التخرج– بعض المؤشرات فيما يتعلق بنقطة انطلاق المتخرج في سوق العمل، إلا أنها لا تقيس قابليته للتوظيف على المدى البعيد. فكيف نعرف أنه قادر على العثور على عمل مناسب؟ وكيف نعرف أن بمقدوره الاحتفاظ بوظيفته في سوق العمل الخاضع للتغير في المستقبل؟ ومثلما يشير آرثر، نحن بحاجة إلى مساعدة المتخرجين على التفكير بـ«تأمين الاستخدام مدة سنتين أو ثلاث أو حتى عشر سنوات، لا عبر الافتراض أين يكونوا، بل عبر مساعدتهم في البقاء قادرين على العمل» (آرثر: 2003).

يعرض «فريق تنسيق وتعزيز قابلية الطالب للتوظيف» التعريف الآتي: «مجموعة من المنجزات –مهارات، ومعارف وفهم، وسمات شخصية– تزيد احتمال عثور المتخرجين على وظائف والنجاح في مهنهم التي اختاروها» (بوث: 2003: 4).

وفقاً لتجربتي، من المرجح أن تطور أنشطة تعزيز القابلية للتوظيف المهارات، والمعارف والفهم، والسمات الشخصية التي أشار إليها «فريق التنسيق». وهذه تشمل:

- مهارات إدارة المهنة: القدرة على اتخاذ خيارات واقعية ومبنية على المعرفة وتنفيذها فيما يتعلق بالمهنة.
- التعلم المتعلق بالعمل: الفرصة المتاحة للانخراط في العمل، أو التجربة المجتمعية المرتكز، أو المشروعات.
- مهارات أساسية: تطوير المهارات الشاملة والمتخصصة التي يسعى إليها أرباب العمل.
- الذهنية المبادرة والمغامرة: الفرص لتطوير هذه المهارات يمكن أيضاً أن تسهم في قابلية الطلاب للاستخدام في بعض المجالات المعينة.
- تخطيط التطوير الشخصي: تتمثل الركيزة المؤسسة للعوامل الآنفة تتمثل في الفرصة المتاحة للطلاب للانخراط في تخطيط التطوير الشخصي وذلك لتمكينهم من التعبير عن التعلم الحاصل.

سبب الأهمية

يعني ازدياد أعداد الطلاب في التعليم العالي أن الخريجين يواجهون الآن منافسة أكثر حدة على الوظائف، وفي الوقت ذاته، هناك دلائل متفرقة على أن زيادة مديونية الطلاب تعني أن العديد من الخريجين أكثر استعجالاً للبدء بعملهم الأول. فالخريجون ليسوا بحاجة إلى المهارات للمنافسة على الوظائف التقليدية للخريجين فقط، لكنهم بحاجة إلى أن تكون المهارات فعالة في الوظائف التي لا تتطابق مع التعاريف التقليدية بالوظيفة المتخرج. ووفقاً لهولينز وآخرين (1995):

وبالنسبة لمعظم الخريجين تتغير أيضاً السبل المؤدية إلى الاستخدام. فقد أصبح من النادر رؤية شركة توظيف كبرى توظف ثلاثمئة خريج عبر جولة على الجامعات الوطنية (لتوظيف الخريجين). صحيح أن برامج تدريب الخريجين مازالت موجودة، لكن المواقع التقليدية لن تمتص

الأعداد الكبيرة من الخريجين الجدد. وبدلاً من ذلك يجدون أنفسهم في مواجهة تحدي الشركات الصغيرة، أو في مواقع شغلها سابقاً من تركوا الدراسة. وحتى في الشركات الكبيرة، غالباً ما يعني نزع المركزية أن أوضاع الشركات الصغيرة قائمة وموجودة.

تغيرت توقعات الشركات التي تسعى لتوظيف الخريجين أيضاً. ويمكن رؤية ذلك بمجرد معاينة طلبات التوظيف المعدة للخريجين. إذ لم تعد تطلب لوائح بالمؤهلات، والوظائف السابقة، والهوايات. ومعظمها يسأل اليوم عن الأدلة التي تثبت المهارات والكفاءات. وتتوقع شركات التوظيف من الخريجين لا مجرد معرفة ما فعلوه بل ما تعلموا منه. ووفقاً لمجلس الصناعة في التعليم العالي (2002) فإن «أرباب العمل يبحثون عن أفراد لديهم بعض المعرفة بعالم العمل، وفكروا بعمق بتجاربهم، ويمكنهم التعبير عما تعلموه في مقابلة التوظيف». وتلقى هذا الرأي مزيداً من الدعم من الأبحاث التي تناولت وجهات الخريجين وأجرتها «خدمات المهن» (2002):

يبدو أن أحدث معلومات سوق العمل تقدم دليلاً يثبت أن الشهادة ليست كافية وحدها، دون خبرة عمل ترافقها، أو برهان على الإنجاز، أو مهارات قابلة للتطبيق والنقل (أو جميعها معاً). ويصدق ذلك على وجه الخصوص إزاء خلفية من زيادة المشاركة في التعليم العالي، وتوفير خيارات جديدة ومتنوعة للمقررات.

نسمع منذ بضع سنين تقارير عن البنى المتغيرة في سوق العمل، ونهاية الولاء المتبادل بين المستخدِم والمستخدَم. وفي حين أن بعض الخبراء يجادلون بصحة ذلك، إلا أن سرعة التغيير في العلم والتقنية تمارس تأثيراً مستمراً في المهن والتدريب في سوق العمل. وهذا يعني أننا بحاجة إلى تطوير مهارات الخريجين القادرين على تخطيط المهنة واتخاذ القرارات بطريقة فعالة، لا عند التخرج فقط، بل طوال حياتهم المهنية.

القوى المحركة للسياسة

يدعم «تقرير ديرنغ» (1997) الحاجة إلى أن يكون المنهاج أكثر ارتباطاً بالموظفين بأرباب العمل. ولاحظ ديرنغ أن هناك فجوة واسعة بين مطالب أرباب العمل المتمثلة في خريجين

ناضجين «وجاهزين للعمل» ومزودين بمهارات أساسية قوية، وبين الخريجين النمطيين (في المعدل) في بريطانيا. وأوصى بأن تحدد المؤسسات التعليمية الفرص لزيادة المدى الذي تصل إليه البرامج في مساعدة الطلاب على الاطلاع على عالم العمل، والتفكير المتعمق بتلك التجربة (التوصية 18).

هذا الموضوع مستمر ويخضع لتطوير إضافي مع «الكتاب الأبيض» الذي صدر حديثاً، «مستقبل التعليم العالي» (2003 آ)، الذي ركز بؤرة الاهتمام على الروابط بين قطاع الأعمال والجامعات، وتطوير المقررات المهنية. والكتاب يدعم الحاجة إلى دمج قابلية الاستخدام في المنهاج بكامله. على سبيل المثال، تقول الفقرة 3 – 23:

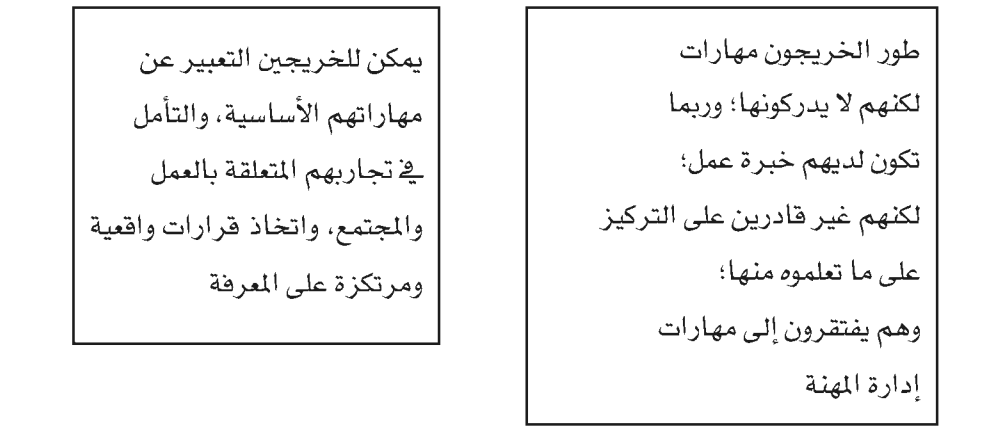
إضافة إلى تحسين المهارات المهنية، نحتاج إلى ضمان أن يمتلك الخريجون جميعهم، ومنهم أولئك الذين درسوا التخصصات الأكاديمية التقليدية، المهارات الصحيحة لتعدهم مدى الحياة في بيئة عمل سريعة التغير. لذلك، سوف نستمر في رعاية العمل الذي يقوم به مجلس تمويل التعليم العالي (في إنكلترا) لدمج المهارات والمؤهلات التي يحتاج إليها أرباب العمل، مثل الاتصال والتواصل، والمبادرة، والعمل ضمن فريق، في مقررات التعليم العالي.

تشمل محركات السياسة الأخرى مقاييس هيئة ضمان الجودة لامكانية توظيف خريجي الجامعات، وإرشاداتها فيما يتعلق بتخطيط التطوير الشخصي. وتم إضافة الملامح الأساسية لمحركات القابلية للاستخدام ضمن التعليم العالي في تعليمات «فريق تنسيق وتعزيز قابلية الطالب للتوظيف».

التحقق من إمكانية التوظيف

إذاً، إن حظي تمكين المتخرجين من تطوير مهارات القابلية للاستخدام بهذا القدر من الأهمية، فما الذي نفعله بشأنه، وكيف نقيسه؟

النشاط الآتي يطلب منك التفكير بمؤسستك أو قسمك ومحاولة قياس فاعليته في هذا المجال عبر وضعه على متوالية بسيطة (الشكل 12 –1). وفي حين لا توجد جماعة من الخريجين عند الطرف «الأفضل» من المتوالية، إلا أن الهدف هو دفع مؤسستك في هذا الاتجاه.



الشكل 12-1: متوالية القابلية للتوظيف.

سوف يقول كثير من مستشاري التوظيف والمدرسين إنهم ينظمون مناسبات للطلاب تتعلق باختيار المهنة، لكن عدداً قليلاً منهم يحضرونها ويشاركون في فعالياتها. ولذلك فإن دفع مؤسستك باتجاه هذا الطرف من المتوالية لا يتعلق بمجرد توفير مزيد من البرامج – بل تقديمها بطريقة تحفز الطلاب على المشاركة. ووفقاً لتجربتي، فإن العوامل المحفزة لكثير من الطلاب هي التقويم، والحصول على الراتب، واكتساب فهم لمتطلبات أرباب العمل. إن تطوير القابلية للاستخدام يتطلب اعتباره عملية مستمرة طوال مدة التعليم (وفي وظيفة المستقبل عبر التطوير المهني المستمر)، وليس بوصفها مهارة تكتسب بين عشية وضحاها. ووفقاً لهار في (2003):

تتعلق القابلية للاستخدام، في الجوهر، بالتعلم، خصوصاً كيفية التعلم. إن القابلية للاستخدام ليست منتجاً بل عملية تعلم مدى الحياة. ولا تتعلق بالتدريب على العمل؛ بل بتمكين المتعلمين ليصبحوا مواطنين يتمتعون بملكة التفكير التأملي النقدي.

لذلك، فكر بالأسئلة الآتية وحاول وضع مؤسستك أو قسمك أو مقررك التدريسي على متوالية القابلية للتوظيف في الشكل 12 –1.

الأسئلة المتعلقة بالقابلية للتوظيف

- ما هي الفرص المتاحة لتطوير مهارات متخصصة وعامة (أو «رئيسة») ضمن المنهاج؟

- هل يستطيع الطلاب تقديم فكرة تفصيلية عن المهارات الرئيسة التي طوروها؟
- هل تتاح للطلاب فرص لاكتساب تجربة تتعلق بالعمل أو المجتمع (مثلاً: عبر المشروعات، أو معلومات عن أرباب العمل، أو التدريب العملي) إما ضمن المنهاج أو المؤسسة عموماً؟
- هل يعرفون هذه الفرص وكيفية استغلالها؟
- هل يمكنهم التعبير عما تعلموه أو كيف طوروه نتيجة لهذه الفرص؟
- هل تتوافر للطلاب فرصة تطوير مهارات إدارة المهنة؟ أي هل يعرفون كيف يضعون خططاً مهنية فعالة، ويتصلون بأرباب العمل المحتملين؟
- ما مدى فاعلية الطريقة التي يستخدمونها لتحقيق ذلك؟
- هل ينخرط الطلاب في تخطيط التطوير الشخصي؟ وكيف يؤثر ذلك على البنود المذكورة آنفاً فيما يتعلق بالقدرة على التعبير عن التعلم؟
- هل تتاح للطلاب فرصة تطوير مهارات إدارة المهنة؟ أي هل يعرفون كيف يضعون خططاً فعالة للمهنة ويطبقونها، ويتصلون بأرباب العمل المحتملين، ويستهدفون الوظائف الشاغرة المناسبة؟

تطوير القابلية للتوظيف في جامعة ستافوردشير – ماذا نفعل؟

مثل المدرسين الأكفاء كلهم، سوف أؤدي التمرين وأقاسمك النتائج، بدلاً من أطلب منك أداءه ثم انتظرها. وفي حين قد تشعر أن مؤسستك تسبق جامعة ستافوردشير، أو تتأخر عنها على متوالية القابلية للاستخدام، فإن هذه الخطوط الرئيسة سوف تتيح لك الفرصة لتعرف ممارستنا الناجحة وتقارن تجربتك بتجربتنا. وسأبدأ بإستراتيجيتنا الإجمالية، ثم أركز على النشاطات الداعمة للقابلية للاستخدام المحددة آنفاً. وسأعرض مزيداً من التفاصيل لبعض المبادرات والأقسام التي ربما تحظى بأهمية خاصة.

الإستراتيجية المؤسسية

يتوافر لطلابنا تعزيز قابليتهم للاستخدام عبر سلسلة من النشاطات، بعضها منظم مركزياً وبعضها الآخر مدمج في المنهاج.

منذ عام 2002 عملت الجامعة على دمج القابلية للتوظيف وتشجيعها على مستوى المؤسسة. على صعيد السياسة، أضيفت «إستراتيجية التعلم والتدريس» (2002 - 2005) في الجامعة بوصفها واحداً من أهدافها الثلاثة: «تعزيز القابلية التوظيف للطلاب جميعهم، وتمكينهم من التحكم بوجهتهم المهنية وتطورهم الشخصي».

لقد عبرت سياساتنا عن الالتزام بالقابلية للتوظيف، مثل خطة الجامعة 2003 - 2008. فضلاً عن ذلك، جرى إعادة تطوير المنهاج الجامعي ليناسب إطار مقرر الدراسة الجامعية، الذي يضم القابلية للتوظيف في مبادئه التصميمية: «يجب أن تعزز المكافآت كلها قابلية الطالب للتوظيف، وتمكينه من تحديد مهاراته الأساسية وتطويرها، ومهارات إدارة المهنة، والتعلم المتصل بالعمل».

ومن أجل تنفيذ هذه السياسات، أنشئت مجموعة قابلية الطلاب للتوظيف عام 2003. وتألفت من فريق من الأكاديميين والعاملين. وأنتجت المجموعة سياسة جامعية تركز على القابلية للتوظيف بهدف توفير فرص مستمرة ومتسقة للطلاب جميعهم لتعزيز قابليتهم للتوظيف. ونعرض فيما يأتي نقصياً للممارسة الراهنة فيما يتعلق بالنشاطات الرئيسة لتعزيز القابلية للتوظيف، مع الإشارة إلى هذه السياسة كلما كان ذلك مناسباً.

المهارات الأساسية

عند تنظيم جلسة تدريبية لمجموعة من المحاضرين على التدريس في مرحلة الدراسات العليا، استخدمتُ في بضع مناسبات النشاط الآتي: قسمت المجموعة إلى نصفين، وفي حين حدد أحدهما المهارات التي اكتسبها الطلاب عبر دراسة المقرر، ركز الثاني على المهارات المطلوبة من أرباب العمل ومستخدمي الخريجين، وأسس دليله على الكتيبات الإعلانية لتوظيف الخريجين. وبعد زهاء عشر دقائق، قارنت المجموعتان الملاحظات. وكان لابد أن توجد أوجه شبه كثيرة بين لائحتي المهارات.

يظهر هذا التمرين أن الطلاب يملكون فعلاً الفرص لتطوير مهاراتهم الأساسية عبر دراساتهم الأكاديمية. ونحن في جامعة ستافوردشير عملنا على جعل ذلك ممارسة نظامية/ رسمية عام 1999 وذلك عبر تطوير «بيان المهارات والسمات الشخصية» في الأقسام كلها، تقاس تبعاً له المكافآت جميعها. ومازالت المهارات الأساسية تتطور وتقوّم بوصفها جزءاً من ثمانية نتائج عامة للتعلم (ترتكز على المهارات)، استند إليها منح المكافآت على الإنجازات كلها بدءاً من عام 2004.

وإضافة إلى دمج المهارات في المنهاج، هنالك ممارسات ناجحة أخرى في الجامعة فيما يتعلق بتطوير المهارات الأساسية عبر المقررات المستقلة. على سبيل المثال، ثمة عدد من مواد المقررات المتصلة بالمهارات متوافرة ضمن «الأعمال والتجارة». وهذه تشمل «ورشة الإدارة الشخصية»، حيث يمر الطلاب عبر عملية كاملة من التوظيف والاختيار: من تحليل الوظائف الشاغرة، إلى إنتاج الإعلانات الدعائية، إلى انتقاء أفضل المرشحين وإجراء المقابلات الشخصية. المثال الآخر تجسده مادة «التعلم والتطور الذاتي»، حيث يحلل الطلاب حاجات تطورهم الذاتي ويحافظون على سجل/ وخطة للتطور المهني المستمر.

إن بعض مواد المهارات الأساسية متوافرة مركزياً. على سبيل المثال، مادة مهارات المعلومات في مقرر خدمة المعلومات. هذه المادة تستهدف طلاب السنة الأولى، بغرض تمكينهم من تطوير المهارات المطلوبة للحصول على المعلومات واستخدامها بأسلوب فعال في صيغ مختلفة.

يجب أن نتذكر أن المهارات الأساسية لا تتطور جميعها عبر الدراسة الأكاديمية، وكان اتحاد الطلاب فاعلاً في منح الطلاب فرص تطوير المهارات. والجدير بالذكر أن «البرنامج الوطني لتعلم الطلاب» يمكنهم من تدريب غيرهم من الطلاب على المهارات الأساسية: من تنقيح التقنيات وتعديلها، إلى إدارة الوقت والمشروعات. وجرى تطوير موقع على الويب مخصص للمهارات الأساسية مركزياً أيضاً، وهذا منح الطلاب وفريق التدريس فرصة الوصول إلى المعلومات والمصادر لتطوير المهارات.

مهارات إدارة المهنة

تطلبت سياسة قابلية الجامعيين للتوظيف أن يطور الطلاب جميعهم مهارات إدارة المهنة عبر المنهاج بحلول عام 2005. ويمكن تحقيق ذلك بواسطة تشكيلة متنوعة من المقاربات، مثل المقررات المنفصلة، ودمجها في مقررات مختلفة على المستويات المناسبة، أو تخطيط التطوير الشخصي، أو مقاربة مختلطة تضم بعضاً من هذه العناصر.

فيما يتعلق بالمنهاج، هنالك مادة المهن ومواد مدمجة ضمن عدد من التخصصات. وتعد مادة المهن فاتحة تمهيدية لعديد من مواد المهن المرتكزة إلى التخصص، وسنعدها فيما يأتي مثالاً على هذه المقاربة لتطور مهارات إدارة المهنة.

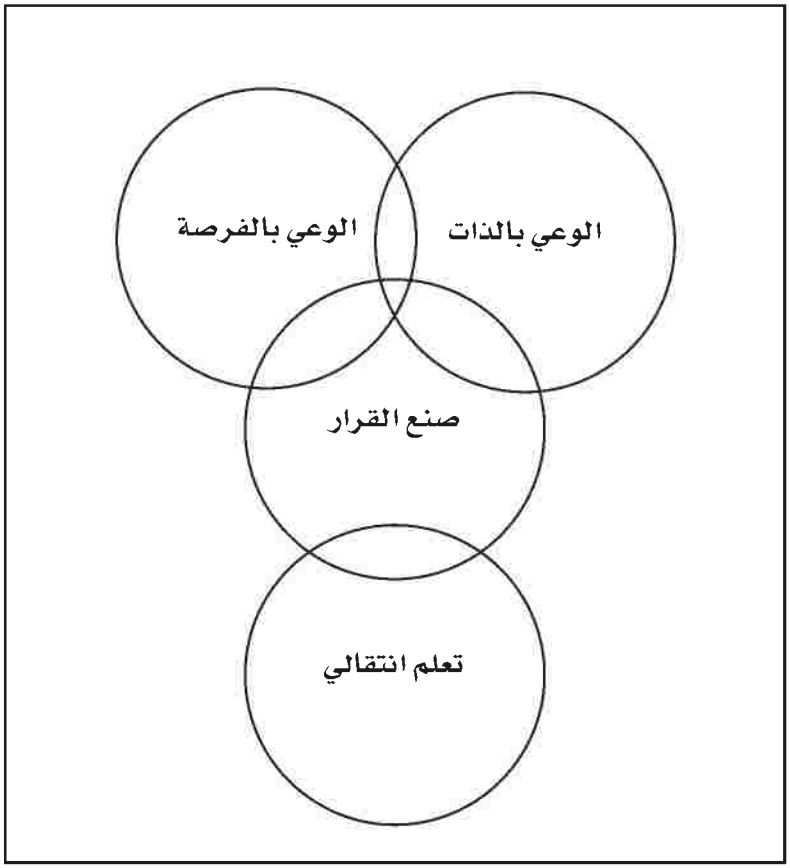
مادة المهن جزء من «خدمة المهن»، وهي متاحة لطلاب السنة ما قبل الأخيرة في أي تخصص. وتستهدف تمكين الطلاب من صياغة الخطط المهنية، والانخراط في عمليات توظيف الخريجين، وتطوير القدرة على التحكم بمهنتهم طوال حياتهم العملية.

المادة تتبع حالياً نموذج واتس للتعليم المهني (انظر الشكل 12 – 2)، وجرى تعديلها لتناسب الإطار الوطني للتعليم والإرشاد المهني لإيجاد سبيل للتقدم دون عقبات أمام الطلاب.

يخضع الطلاب للتقويم بواسطة فقرتين مكتوبتين تشجعانهم على التركيز على تطورهم فيما يتعلق بـ«الدوائر» الظاهرة في الشكل 12 – 2. وبعد إجراء التحليل الذاتي المفصل، يقارن الطالب هذا التحليل مع الفرص المتاحة ليتخذ قراراً واقعياً فيما يتعلق بالمهنة. وهناك طلبات توظيف تستهدف الوظائف الشاغرة المناسبة.

ثمة عوامل مشتركة عديدة بين هذه المادة وغيرها من مواد المهن في جامعات بريطانيا. أما ملامحها المميزة فتتمثل في الفرص المتاحة للطلاب لإجراء اتصال تجاري وتولي إجراء مقابلة مع مديري أقسام التوظيف والشؤون الذاتية في الشركات المحلية.

جرى عرض نسخة من المادة على الإنترنت أيضاً. إذ إن بيئة الإنترنت تمنح المستخدمين فرصة الاستفادة من سلسلة واسعة من المواد المتعلقة بالمهن المتوافرة. فضلاً عن ذلك، تتاح المواد للأكاديميين والطلاب. وهذا يعني أن بمقدور الطلاب دراسة المواد متى أرادوا، وباستطاعة الأكاديميين استخدامها بوصفها جزءاً من النشاطات المرتكزة على المنهاج.



الشكل 12-2: نموذج واتس لتعليم المهن

تم تطوير مواد مهن مدمجة للتركيز على حاجات الطلاب في تخصصات معينة. وحرص فريق خدمة المهن على دعم هذه العمليات التطويرية وتشجيعها، لأن:

- النموذج أكثر استدامة – فخدمة المهن لا تملك ما يكفي من الموارد لعرض مادة المقرر على ثلاثة آلاف طالب في السنة الثانية.
- للفريق الأكاديمي معرفة محددة بتخصصه، ويمكنه وصلها بمهارات إدارة المهنة.
- انخراط العاملين الآخرين في عرض مهارات إدارة المهنة يؤدي إلى تطوير أفكار ومقاربات جديدة.

- مهارات إدارة المهنة يمكن دمجها في برامج الطلاب، بدلاً من عرضها بصورة منفصلة.

تبنى المدرسون مقاربات مختلفة لتطوير منهاج مهارات إدارة المهنة ضمن مجالاتهم، ونقدم فيما يأتي بعض الأمثلة التي تبين هذه المقاربات:

- المقاربة المركزية: في مجالات برنامج الإنسانيات، عرضت معظم مادة المهن مركزياً بوصفها اختيارية، وتلقى الطلاب التشجيع على اختيارها. في هذه الأثناء، كان فريق العاملين في القسم يطورون مواد القابلية للتوظيف ومواد المجتمع والتعلم المرتكز على العمل.

- المقاربة التعاونية: طور قسم البيولوجيا نسخته الخاصة من مادة المهن بعنوان التطوير المهني. وهناك عديد من أوجه الشبه مع مادة المهن، لكن هناك أيضاً اختلافات مهمة خاصة بحاجات تطوير المهنة للبيولوجيين. في هذا النموذج التعاوني، يقدم مستشار المهن بعض المحاضرات الأساسية، يحددها المدرسون، لكن يعدلها مستشارو المهن.

- المقاربة الاستشارية: في كليات إدارة الأعمال، يتحمل المدرس مسؤولية تقديم / وتقويم نسخة ترتكز على الأعمال لمادة المهن. وفي أعقاب التدريب (عبر القيام بدور مدرس الحلقة «المتدرب» في مادة المهن) يصبح متمكناً تماماً من مواد التعلم، ويستخدم ببساطة خدمة المهن على أساس استشاري.

يستطيع الطلاب – خارج المنهاج – الوصول إلى خدمة المهن وجهاً لوجه وعبر موقع الويب. وعلى شاكلة كثير من جامعات خدمات المهن الأخرى، تزود الخدمة العملاء بالتوجيه والإرشاد لتمكينهم من صياغة خططهم المهنية وتنفيذها. وهذا يشمل نظاماً للقاء الفوري، حيث يستطيع الطلاب والخريجون مقابلة مستشاري المهن دون موعد مسبق. ويمكن أيضاً تحديد موعد مسبق للمناقشات الأكثر عمقاً. وتعرض الخدمة سلسلة من المعلومات، وممثلين عن الصناعة والمطبوعات المتخصصة بالإعلان عن الوظائف الشاغرة، إضافة إلى تقديم عدد من المبادرات (التي نستكشفها في موضع لاحق من هذا الفصل). في الجامعة أيضاً نظام

للتعليم الشخصي، يمكن للطلاب عبره الحصول على المشورة الأكاديمية، وهي في حالات كثيرة مرتبطة بالنصح والتوجيه المتعلقان بالمهنة وبتطوير إدارة المهنة.

مهارات النشاط التجاري

تذكر سياسة القابلية للاستخدام الجامعية أن الطلاب سوف يتلقون التشجيع على النظر إلى البدء بعمل تجاري وإدارته بوصفهما خياراً مهنياً حقيقياً، ويحصلون – كلما أمكن – على الدعم العملي لتحقيق ذلك. والدعم متوافر حالياً في المنهاج وخارجه. وتعرض كلية الأعمال والقانون مادة «مهارات النشاط التجاري»، المتاحة لطلاب الجامعة كلهم. أما خارج المنهاج، فزمالة المشروعات التجارية متاحة للطلاب والمدرسين لمساعدتهم على البدء بعمل تجاري عبر تزويدهم بمساعدة الخبراء والمختصين إضافة إلى رزمة متكاملة وشاملة من الدعم. فضلاً عن ذلك، يعمل «مشروع الدائرة الكاملة في التعليم العالي» على زيادة شهرة المشروعات التجارية عبر تشكيلة متنوعة من المقاربات، منها الدورة الصيفية التدريبية على الذهنية التجارية المغامرة، والمنح الدراسية للخريجين، ومهرجانات المبادرات التجارية.

الخبرة المتصلة بالعمل والمجتمع

تفرض سياسة القابلية للتوظيف الجامعية الآن على البرامج الأكاديمية كلها توفير الفرصة للطلاب لاكتساب الخبرة بالبيئة المهنية المتصلة بمجال دراستهم. ويمكن تحقيق ذلك مثلاً عبر زيارات أرباب العمل، والمعلومات المتعلقة بالمشروعات التي يعرضها أرباب العمل أو المؤسسات الاجتماعية، والمراقبة المرتكزة على صاحب العمل، واكتساب الخبرة العملية.

يطبق ذلك كله منذ بعض الوقت في التخصصات كافة. في بعض المجالات، مثل الخدمة الاجتماعية والتمريض، تعد الخبرة العملية جزءاً إجبارياً من المقرر. وفي مجالات أخرى، مثل علوم الحاسوب وإدارة الأعمال والهندسة، يتاح للطلاب اكتساب الخبرة عبر العمل الميداني مدة عام بين السنتين الثانية والثالثة. وجرى تبني سلسلة من المقاربات في التخصصات الأخرى. فطلاب قسم التصميم يكملون مجموعة من المعلومات الوجيزة المقدمة من أرباب العمل. وطلاب الهندسة يمضون ثلاثة أسابيع من العمل الميداني في نهاية السنة ما قبل الأخيرة، بوصفه جزءاً

من مادة مقررة في السنة الأخيرة. في حين يتاح التعلم المرتكز على العمل لقسم علم الاجتماع، حيث يطور الطلاب وعيهم وقدرتهم على الارتباط بالمؤسسات الاجتماعية المرتكز، وفي السنة الأخيرة ينجزون مشروعاً بالمشاركة مع إحدى هذه المؤسسات بوصفه خياراً بديلاً عن رسالة التخرج. في حين يحظى طلاب الحقوق بمدرسين يمارسون المحاماة.

توفر جامعة ستافوردشير، خارج المنهاج، تشكيلة متنوعة من الفرص المتاحة مركزياً للطلاب في مختلف الأقسام والفروع. والأمثلة الآتية تبين ذلك:

النشاطات التلقائية: يشترك في إدارتها اتحاد الطلاب والجامعة (وتمول من مجلس تمويل التعليم العالي في إنكلترا)، وتعد صلة وصل بين الطلاب والمدرسين الذين يريدون التطوع، وفرص التطوع في المجتمع المحلي وخارجه. إضافة إلى تطوير مصادر المعلومات والروابط مع المؤسسات ذات الصلة. توفر هذه النشاطات التدريب والدعم للمتطوعين، وتتيح الفرص للتأمل بتعلمهم عبر العمل الطوعي.

وعبر خطة داخلية أخرى، يمكن للطلاب أن يكونوا «سفراء للطلاب»، ويختاروا من بين سلسلة من النشاطات التي تروج للجامعة، مثل زيادة الطموحات وترويج التعليم العالي بين تلاميذ مدارس المنطقة.

وتسعى الجامعة إلى توفير الدعم القوي للطلاب الذين يرجح أن يحرموا من فرص العمل. ويشير بحث أجراه «مركز أبحاث ومعلومات التعليم العالي» إلى تجربة الطلاب «المحرومين من الفرص» في التعليم العالي، ويركز خصوصاً على الصعوبات التي يواجهونها حين يحاولون دخول سوق العمل. واستنتج الباحثون أن هناك حاجة إلى مزيد من التركيز على موارد القابلية للتوظيف لتلبية حاجات هذه الجماعات.

في الوقت الراهن، هناك خطة مراقبة تديرها خدمة المهن للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وعبر هذه الخطة، يخصص للطلاب مرشد / مدرس خبير بالشؤون التجارية والأعمال على مستوى الإدارة. ويتفق الطالب والمدرس على برنامج للنشاطات يعبر عما يأمل الطالب بتحقيقه من الخطة. ويستهدف البرنامج تطوير قدرات الطالب على الصعيدين

الشخصي والمهني، وتقديم الدعم وإتاحة الحصول على المعرفة والخبرة في المجال المهني. وهناك خطط مستقبلية لاستكشاف احتمال إتاحة البرنامج لشريحة أعرض من الطلاب.

في حين أن التجارب التي شرحناها آنفاً تعزز السيرة الذاتية وتساعد في صياغة خطط المهنة، إلا أنها لا تمنح نقوداً. فوكالة «ورك بنك» (حرفياً: «مصرف العمل») للاستخدام تعمل من داخل الجامعة. وهي متخصصة في ربط الطلاب بفرص العمل (بدوام جزئي) تناسب دراستهم.

لا يكفي إتاحة الفرص للطلاب لاكتساب الخبرة، فهم بحاجة أيضاً إلى القدرة على التأمل بالتجربة والتعلم منها:

مع تزايد أعداد الخريجين الذين يملكون بعض الخبرة في العمل، ينتقل التركيز من الكم إلى النوع في خبرة العمل، ومن مجرد امتلاك بعض الخبرة إلى التعلم منها. وتزداد رغبة أرباب العمل بأن يمتلك الخريجون بعض الخبرة العملية في الجامعة. وما يقدرون قيمته هو الخريج الذي تعلم عبر التأمل في تلك الخبرة، بحيث يستطيع التعبير عما تعلمه وتطبيقه عملياً.

وبعد أخذ ذلك كله بعين الاعتبار، طورت خدمة المهن موقعاً على الويب للتعلم والعمل والتطوع. ويشمل الموقع مقالات عن خبرة العمل، ودراسات حالة، ومصادر للمهارات، وفرصاً لاكتساب الخبرة العملية. إضافة إلى أداة تفاعلية للسيرة الذاتية، ارتقت لتصبح ركيزة لتخطيط التطوير الشخصي في الجامعة (كما سنشرح لاحقاً)

تخطيط التطوير الشخصي

بالتوافق مع الخطوط الإرشادية لهيئة ضمان الجودة، تذكر سياسة قابلية الجامعيين للتوظيف أيضاً أن الطلاب جميعهم ستتاح لهم الفرصة للمشاركة في برنامج تخطيط التطوير الشخصي بحلول عام 2005. وستتوافر العناصر الأساسية في البرنامج لكل طالب، وسيكون بمقدور الطلاب تعديل البرنامج ليناسب حاجاتهم. وفي ضوء زيادة التنوع في التعليم العالي، يقصد من هذه المقاربة لتخطيط التطوير الشخصي جعل دراسات الشهادات أكثر اتصالاً بالأفراد، وتمكينهم من تحمل مسؤولية تطوير قدراتهم. وستتاح للطلاب فرصة الاستفادة

من برنامج تخطيط التطوير الشخصي عبر المنهاج، ونظام التعليم الشخصي، والمصدر المتوافر على الويب.

خطط للمستقبل

تذكر سياسة القابلية للاستخدام الجامعية أن الفرص ستتاح للطلاب جميعاً لتعزيز قابليتهم للتوظيف، وهذه ستشمل التعلم المتصل بالعمل، وتطوير مهارات إدارة المهنة والمهارات الأساسية، والتعبير عن التعلم عبر تخطيط التطوير الشخصي. تطبق هذه السياسة في الكليات كلها، مع دعم مركزي من مجموعة قابلية التوظيف للطلاب. أما المرحلة الأولى من التطبيق فتمثلت في جلسات تفاعلية لتمكين الفريق الأكاديمي من الانخراط في السياسة. وفي أعقاب ذلك، يجري كل برنامج عملية حساب وسبر للممارسة القائمة فيما يتعلق بالالتزام بالسياسة. وسوف تستخدم عملية الحساب والتحقق على المستوى المؤسسي لنشر الممارسة الناجحة وتحديد الحاجات اللازمة لتطوير قدرات فريق المدرسين. وسوف تستخدم أيضاً على مستوى الكلية لتطوير خطط عمل القابلية للتوظيف، التي ستضع الإستراتيجيات للارتكاز على المجالات الضرورية للتطوير المحدد، وتقاسم الممارسة الناجحة بين الكليات. وستجري عملية الرصد والتقويم على مستوى الكلية بواسطة منسقين للقابلية للاستخدام، ومجموعة عمل القابلية للاستخدام؛ وعلى المستوى المؤسسي بواسطة مجموعة قابلية التوظيف للطلاب. وفيما وراء ذلك، سوف يمكن تقويم السياسة من وضع مزيد من الخطط وتطويرها لتعزيز قابلية الطلاب للتوظيف.

التحرك على المتوالية

بدأ هذا الفصل بتعريف للقابلية للتوظيف، وبتفسير يشرح أهميتها في التعليم العالي. ثم واجه القراء المعنيون تحدياً: تحديد الفرص المتاحة للطلاب في مؤسساتهم أو أقسامهم لتطوير قابليتهم للتوظيف. ثم تبع ذلك موجز لسلسلة البرامج والمبادرات المدمجة في جامعة ستافوردشير. وبغض النظر هل تعد مؤسستك متقدمة على جامعتنا أو متخلفة عنها على متوالية القابلية للتوظيف، فإن التحدي الثاني الذي أواجهك به هو: كيف تستطيع البناء على النشاطات القائمة والمتعلقة بالقابلية للتوظيف في مؤسستك، وتطور قدرات الخريجين الذي يستطيعون التحكم بوجهتهم المهنية في سوق العمل في المستقبل؟

وأخيراً – الرؤية

كثيراً ما شرحتُ تخطيط المهنة للطلاب بوصفه يتعلق بامتلاك رؤية: رؤية للمهنة التي سيعملون بها بعد بضع سنين، وهل تناسبهم بقية حياتهم. ولكي يكون الطالب مخططاً فاعلاً لمهنته يحتاج إلى تحديد المهارات والخبرات والمؤهلات والتدريبات الضرورية لجعل تلك الرؤية حقيقة واقعية – ثم ممارستها.

إن تحريك مؤسستك أو قسمك على طول متوالية القابلية للتوظيف يعمل بالطريقة ذاتها. اعمل على تطوير «رؤية للقابلية للتوظيف» لدى طلابك – أين مكانهم على تلك المتوالية، وكيف يقاربون سوق العمل في المستقبل؟ في سياق تخصصاتهم المحددة وخلفياتهم المعينة، تَبيَّن المهارات والخبرات والتدريبات والموارد التي سيحتاج إليها الطلاب وفريق العاملين في مؤسستك لتحقيق ذلك. فكر بالقابلية للتنفيذ – ثم نفذ.

مراجع

Arthur, M. B. (2003) New Careers, New Relationships: Understanding and Supporting the Contemporary Worker, Centre for Guidance Studies Occasional Paper, University of Derby. Online. Available at: http://www.derby.ac.uk/cegs/publications/NewCareer Paper348.pdf (accessed 15 October 2004).

Booth, J. (2003) Good Learning and Employability: Issues for HE Careers Services and Careers Guidance Practitioners, Briefings on Employability 6, ESECT. Online.

Available at: http:/www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.aspPdocid^^ (accessed 15 October 2004).

Centre for Higher Education Research and Information (2002) Access to What? How to Convert Educational Opportunity into Employment Opportunity for Socially Dis - advantaged Groups. Online. Available at: http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Event7JB2.doc (accessed 15 October 2004).

CSU/AGCAS (2002) What do Graduates do? Online. Available at: http://www.prospects.ac.uk/links/WDGD (accessed 15 October 2004).

Dearing, R. (1997) Higher Education in the Learning Society, National Committee of Enquiry into Higher Education. Online. Available at: http://www.leeds.ac.uk/educol/ ncihe/ (accessed 15 October 2004).

DIES (Department for Education and Skills)/Council for Industry and Higher Education (2002) Work Related Learning Report. Online. Available at: http://www.dfes.gov.uk/wrlr/ (accessed 15 October 2004).

DfES (2003a) The Future of Higher Education. Online. Available at: http://www.dfes.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/ (accessed 15 October 2004).

DfES (2003b) Careers Education and Guidance in England: A National Framework 11 - 19. Online. Available at: http://www.connexions.gov.uk/partnerships/publications/uploads/cp/Careers-Education-lltol9.pdf (accessed 15 October 2004).

ESECT Employability Briefings (2003) Online. Available at: http://www.ltsn.ac.uk/generic centre/index.asp?docid=19185 (accessed 15 October 2004).

Harvey, L. (2003) On Employability. Online. Available at: http://www.ilt.ac.uk/1603.asp (accessed 15 October 2004).

Hawkins, P. and Whiteway Research (1995) Skills for Graduates in the 21st Century, Association of Graduate Recruiters. Online. Available at: http://www.agr.org.uk/ publications/reports_summary.asp?pubs5Fid=58 (accessed 15 October 2004).

Law, B. and Watts, A. G. (1977) Schools, Careers and Community, London: Church Information Office.