مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص ص ١ - ٣٢، (محرم ١٤٤١هـ، سبتمبر ٢٠١٩م)

السياسات التعليمية الضابطة لبرامج التدريب المهني عن بعد للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربية السعودية

د.عبدالله بن محمد المقرن

قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

المستخلص: يقدم هذا البحث الوصفي إطاراً شاملاً للسياسات التعليمية الحاكمة للتدريب المهني الذي يقدم عبر منظومة التعليم عن بعد لمعلمي ومعلمات مدارس التعليم العام من قبل الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وبالرغم من وجود لائحة للتعليم عن بعد وقواعد تنفيذها إلا أنها أعدت لضبط هذا النوع من التعليم المقدم بالجامعات دون التعليم العام، ومع هذا فاللائحة لم تجد سبيلاً للتنفيذ المتكامل، ولم تعالج ضبط ماله علاقة بالتدريب عن بعد الذي يمكن للجامعات من خلاله تقديم برامج التدريب المهني للمعلمين، والتي تلقى تنامياً كبيراً في جانبي العرض والطلب. وبعد استعراضا لتجارب الدولية في هذا المجال، وجد أن دولاً عديدة تقدم تدريباً لمعلميها وتطورهم مهنيّاً عبر برامج التدريب عن بعد التي تقدمها مؤسسات التعليم الجامعي الحكومية والأهلية وذلك في ظل توافر سياسات مفصلّة تغطي مجالات أساسية تشمل كل ماله علاقة بتقديم خدمات تدريب عن بعد، مع وجود جهات مركزية في العديد من هذه الدول، تتابع تنفيذ هذه السياسات. وفي ضوء هذه التجارب تم تحديد سبعة مجالات واثنى عشر معياراً يلزم تغطيتها في أي جهود مستقبلية لمراجعة اللائحة الحالية بما يخدم استكمال السياسات التعليمية الضابطة لتقديم برامج تدريب عن بعد، ومن خلال هذه المجالات تم إبراز الحاجة لوجود إطار شامل للسياسات التعليمية الحاكمة للتدريب المهني الذي يقدم عبر منظومة التعليم عن بعد لمعلمي ومعلمات مدارس التعليم العام من قبل الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. كما يقدم البحث بعض التوصيات التي تؤكد الحاجة للعناية بالتدريب عن بعد ووجود إطار من السياسات التعليمية الضابطة له وصولاً لإطار متكامل لبرامج التدريب المهني عن بعد المقدمة للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: السياسات التعليمية، برامج التدريب المهني، التدريب عن بعد.

Educational Policies of Online Professional Development Programs for Public School Teachers Offered by Universities in Saudi Arabia

Dr.Abdullah Almegren

Dept. of Ed. Policy, Collage of Education, King Saud University

Abstract: This descriptive research provides a comprehensive conception of the educational policies governing public schools' teachers online professional development programs provided by public universities in Saudi Arabia. Despite the existence of an official set of bylaws related to distance education and its rules of implementation, they were designed exclusively to govern online higher education programs, that lately has witnessed a greatly growing on both supply and demand. This paper did a comprehensive review of international experiences and found that almost all countries have designed their own set of standards covering some main key areas, and most of these set of regulations assigned to an independent governing body to assure its implementation and maintain it sustainability. In the light of these findings, seven areas have been identified with twelve standards, of which needs to be covered in any future efforts to revise the current official bylaws to extend the bylaws coverage to a wider levels and types of online programs, including teachers' professional development programs. The research also provides some recommendations that emphasize the need for an execution plan with clear set of procedures that will lead to a more complete framework for a successful national online program.

Keywords: educational policies, professional training programs, online training.

مقدمة

للجامعات دور عظيم في الحراك التنموي، وهو دور مستمر ومتنامي، وإن كان سائداً حصره في ثلاث مجالات رئيسة: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إلا أن دورها في دعم من هم على رأس العمل وبخاصة المعلمين، يمكن أن ينضوي تحت كل هذه المجالات الرئيسة.

وكان موضوع: "دور التعليم العالي في المجتمع : الجودة والالتزام"، هو عنوان الاجتماع التشاوري الثاني الذي عقدته اليونسكو في شهر أبريل من العام ١٩٩١، وكانت النقطة المحورية في المشاورة الجماعية هي الوظيفة الاجتماعية للجامعة باعتبارها وظيفة في غاية الأهمية ولها تفردها عن وظيفتها الفكرية (التدريس والبحث)، وعن وظيفتها التعليمية (زراعة العقل ونقل الأفكار والمفاهيم الأساسية)، اتفق المجتمعون أن هناك مسارين رئيسين للعمل للجامعة في إطار وظيفتها الاجتماعية، وهما: أ) تدريب الأخصائيين، والمهنيين، والعاملين ذوي الكفاءة العالية لتلبية احتياجات الحكومات، والصناعة والأعمال، وجميع فروع المجتمع؛ ب) توفير مجموعة من الخدمات لمنطقة أو مجتمع معين بأشكال متنوعة: التعليم المستمر، والدورات التدريبية، وتقديم الاستشارات، والخدمات الفنية والأدبية، وتوافر الخبرة في جميع مجالات التنمية، الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والبيئية والثقافية للمجتمع وللسعي إلى نظام اجتماعي أكثر إنصافاً، وقد ناقش المجتمعون الذين مثلوا أكثر من ٥٩ منظمة ومؤسسة جامعية وبحثية، على وجه الخصوص ثلاث مجالات: بناء وتطوير السياسات الوطنية والمؤسسية؛ محتوى التعليم العالي، وتدريب المعلمين والبحوث في مجاله(UNESCO, 1991, p8).

وأوضح موون(Moon, 2018, p9-10) في كتابه القيم والذي عُنْوِنَ بسؤال كبير: هل للجامعات دور في تعليم المعلمين وتدريبهم؟ إن تأهيل المعلمين وتدريبهم أصبح مصدر قلق كبير في تطوير وتحسين أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم، ففي معظم البلدان تحتفظ الجامعات بمسؤولية إعداد المعلمين مما ساعد على رفع مستوى التعليم، ومع ذلك فإن تعليم المعلمين قد تعرض لانتقادات متزايدة على أن الجامعات تعدهم إعداداً نظرياً وغير فعّال بشكل كبير في تلبية الاحتياجات العملية للمعلمين داخل الفصل الدراسي.

وفي المملكة العربية السعودية كان للأمر الملكي التاريخي ذي الرقم أ/٦٧ وتاريخ ٩ /٤ / ١٤٣٦هـ، والقاضي بدمج وزارة التعليم العالي، والتربية والتعليم في وزارة واحدة باسم وزارة التعليم صدىً واسعاً في أوساط التربويين، وتراوحت الانطباعات بين متحفظة ومباركة، وبغض النظر عن هذا وذاك، فإن هذا القرار الحاسم سيؤثر بشكل كبير على العلاقة بين هذين القطاعين، التي تأثرت سلباً أو إيجاباً عبر سني عمل هاتين الوزارتين السابقة. والمهم في ذلك هو أننا أمام تحديات كبرى تتعلق بإيجاد تنسيق قوي وفوري للإفادة من أفضل ما لدى القطاعين دعماً للآخر مع تقليل كل العقبات والسلبيات ما أمكن ذلك.

ومن بين أوضح مظاهر العلاقة السابقة بين القطاعين هي علاقة إعداد معلمي ومعلمات التعليم العام في مؤسسات التعليم الجامعي بالإضافة لتقديم فرص تطوير وتدريب مهني مستمر لهؤلاء بحسب مستوياتهم العملية في الإدارة والإشراف والتعليم لمدارس التعليم العام. وقد شاب هذه العلاقة كثير من الضعف في التنسيق وعولج ذلك في مؤتمرات ولقاءات وبحوث ودراسات عديدة، إلا أن ذلك لم يفضي لممارسات عملية قوية، وصار كلا القطاعين يعملان بتنسيق ضعيف بينهما. مثل هذا التفاوت في العلاقة بين الفتور والقوة عولج مبكراً في الولايات المتحدة الأمريكية في المؤتمر الذي عقدته جامعة ستانفورد عام ١٩٩٩ لمناقشة تصحيح الأوضاع غير الصحية في العلاقة بين قطاعي التعليم العام والجامعي، وذلك من خلال إيجاد سياسات تعليمية تحكم تحول جديد للعلاقة بين القطاعين من الاقتصار على معاملة التعليم العام والجامعي كل على حدة لنظام ينظر للتعليم بشكل شمولي في هيئة نظام تعليم يخدم المراحل التعليمية من رياض الأطفال وحتى الانتهاء من الدراسة الجامعية، ونادت ورقة السياسات التي أعلنها المؤتمر بضرورة وجود نظام للتعليم لهذه المرحلة المتتابعة تحت مسمى (K-16 System) بدلاً من النظام القديم الذي يقتصر على المرحلة المسماة (K-12). ومن أهم معالم هذا النظام هو العناية بالتطوير المهني للمعلم بوصفه عملية تحسين مستمرة للممارسات المهنية، تتطلب تحولاً دراماتيكياً من كونها سلسلة من الأحداث المتفرقة من الورش والمحاضرات (Consortium for Policy Research in Education, 2000).

وتؤكّد دراسة المفرج والمطيري وحمادة(٢٠٠٧) ما خلصت إليه ورقة السياسات لمؤتمر ستانفورد من أهمية استدامة التنمية للمعلمين لأن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وعليه فإن التطوير المهني للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وأصبحت هذه العملية تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية وهي عملية تتطلب توفر قيادة توجه وتحفز فضلاً عن التشريعات والتنظيمات الإدارية اللازمة. وقد أسهم هذا التحول لإدراج التقنيات الحديثة في الحوسبة وتقنية المعلومات وتطبيقاتهما في نجاح استدامة التطوير المهني للمعلمين، وانتشار برامج التطوير المهني التي تُقدَّم عبر التدريب عن بعد الذي يوفر مرونة كبيرة تضمن الاستمرارية المنشودة، وتؤكد دراسات عديدة أهمية العناية بتصميم هذه البرامج بمشاركة جميع أصحاب الشأن في تصميم مجتمع التطوير المهني للمعلمين على الإنترنت، ويشمل ذلك أساتذة الجامعات (Katrina Yan Liu, 2012).

مشكلة البحث

يعد إعداد المعلم وتطويره مهنياً من أساسيات نظم التعليم؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، كما أن التطوير المهني هو المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية. وفي ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة وظهور أنماط وطرق جديدة للتدريب يتضح الحاجة إلى إعادة النظر في برامج تدريب المعلم

وتطويره في ضوء الأدوار ومستحدثات التقنية المعاصرة ومنها الإنترنت، ولكي تكون هذه البرامج أكثر فاعلية وأثْبَت استدامةً فإنه من المهم اشتراك جميع القطاعات المعنية بالتعليم العام والجامعي في بنائها وتنفيذها؛ ولبلوغ التكامل المنشود في بناء وتنفيذ برامج تدريب المعلم وتطويره فإنه لابد من استناد ذلك لإطار شامل من السياسات التعليمية الحاكمة.

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً في تقديم التدريب والتطوير المهني من خلال الإنترنت، وأصبح هناك الكثير من الجامعات الإلكترونية والمؤسسات التدريبية والمراكز التي تقدم هذا النوع من التدريب، إضافة إلى البرامج المتكاملة والشهادات العلمية التي يحصل عليها من يكملون المنهج المقرر، كما تبنته عدة شركات لتدريب الكوادر البشرية لصقل المهارات أو تحديث المعلومات في مجال العمل (بلفقيه، ٢٠٠٦). وفي الجامعات السعودية يؤكّد الحربي (٢٠١٠) أنها توجد الكثير من الصعوبات تواجه برامج التعليم عن بعد بحسب إفادات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختارة، وذلك بسبب عدم وجود معايير وطنية للبرامج التي تتبنى أسلوب التعلم الإلكتروني عن بعد، وفي ضوء نتائج بحثه اقترح بأن تقوم الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالتعاون مع المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ببناء معايير وطنية تضبط هذا النوع من التعليم.

وبناء على ما سبق برزت الحاجة إلى تقديم منظومة من السياسات الضابطة لبرامج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربية السعودية، ومن هنا ظهرت فكرة هذا البحث.

أهداف البحث

محاولة الوصول إلى تصوُّر عن منظومة متكاملة من السياسات الضابطة لبرامج التدريب المهني المقدمة عن بُعْد لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث

١. ما واقع سياسات برامج التدريب عن بعد المقدمة للمعلمين والمعلمات لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة للتدريب المهني المقدم عن بعد لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما التجارب والاتجاهات الناجحة لسياسات برامج التدريب المهني عالميًا؟
٤. ما التصور المقترح لمنظومة السياسات الضابطة لبرامج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه، والتي تؤكدها ما خلصت إليه دراسات سابقة مثل دراسة عبد التواب وعبد المعطي ومرسي(٢٠١٣) والتي أوصت بضرورة اعتماد تشريعات مناسبة لتهيئة المجال لتطبيق سياسة استخدام التدريب الإلكتروني في تطوير المعلم مهنياً، ووضع خطط واضحة لتنفيذ برامج التدريب الإلكتروني ومتابعتها، تأكيداً لأهمية التدريب الإلكتروني ودوره في معالجة القصور في التدريب التقليدي. إضافة لذلك فإنه يلاحظ تزايد الاهتمام بالتدريب عن بعد مؤخراً عرضاً وطلباً، مع عدم وجود سياسات تعليمية ضابطة.

مصطلحات البحث

برامج التدريب المهني عن بعد: عرَّفت العريني (٢٠١٤، ٢١٧) التدريب عن بعد بأنه: "نظام تدريبي يقوم على تقديم المحتوى التدريبي من خلال شبكة الانترنت وذلك بتوظيف جميع مصادرها وإمكاناتها المتاحة من أجل إنشاء بيئة تدريبية تفاعلية تعمل على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي".

ويعرف الباحث برامج التدريب المهني عن بعدفي هذا البحث بأنها: برامج تدريب أو دورات تدريبية تقدمها الجامعات السعودية لمعلمي معلمات التعليم العام، وتعتمد تلك البرامج على استخدام الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) وتقنياتها الحديثة لتقدم الدروس التدريبية، ويعتبر في أغلب الأحيان دورة مساعدة لتعزيز القدرات المهنية للمعلمين والمعلمات.

السياسات التعليمية الضابطة: يعرّف السواني (٢٠١٢، ١٣) السياسات التعليمية بأنها: "صياغة مضامين القيم العليا في شكل خطط في مجال التربية والتعليم، يتم عرضها في شكل برامج تحدد الأهداف. وترتبط عملية اتخاذ القرارات في تلك الخطط بنسق السياسة العامة التي تصوغ تلك القرارات بحيث تكون شكلاً من أشكال تحويل الأهداف إلى وسائل وأدوات يتم من خلالها تحويل السياسات إلى تقنيات عملية، تندرج فيها العديد من المفاهيم المتصلة بالسياسات التربوية في مجال التعليم؛ كالمواطنة، وحقوق الإنسان، والتنمية، وغيرها". ويعرف عطاري (٢٠١٣، ١٥) السياسات التعليمية بأنها "مجموعة من القوانين والتشريعات والاستراتيجيات التي تحكم عمل المؤسسات التعليمية" ويعرّف الباحث السياسات التعليمية الضابطة إجرائياً بأنها "مجموع التشريعات والمبادئ والأنظمة والأحكام التي تحوكم عمليات نظام التدريب المهني الذي يقدم عبر منظومة التعليم عن بعد لمعلمي ومعلمات مدارس التعليم العام من قبل الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. ويقصد بكلمة ضابطة: هي ما يضبط المفهومات والمعاني الدقيقة لها ويُبيّن المقصود منها.

الإطار النظري

السياسة التعليمية

بدأ الاهتمام بالسياسة التعليمية في الوطن العربي في أواخر عقد السبعينات بعد صدور تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية، حيث قامت عدة دول عربية بالاهتمام بالسياسة التعليمية، والسياسة التعليمية ليست جزءاً منفصلاً عن السياسة العامة للدولة في أي من مجالاتها، ولا مستقلة عنها في أية ناحية من نواحيها، وإنما هي جزء لا يتجزأ منها، توثر فيها وتتأثر بها (عياصرة، ٢٠١١).

وتختلف أهداف السياسة التعليمية من دولة لأخرى، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية من الخطوات المهمة لتنفيذ السياسة بطريقة فعالة، ومن الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند وضع أهداف السياسة التعليمية ما يلي (حكيم، ١٤٢١هـ):

١. أخذ السياسة العامة للدولة بعين الاعتبار، ومن ضمنها السياسة التعليمية.
٢. تحقيق الانسجام والتكامل بين الأهداف الأخرى للنشاطات المختلفة والأهداف التربوية لضمان سير الجهود التعليمية وجهود النشاطات الأخرى في اتجاه واحد.
٣. ترابط الأهداف التربوية مع الأهداف الأخرى العامة في الدولة، لضمان تحقيق الهدف النهائي للسياسة العامة للدولة.
٤. توفير المرونة الكافية في اختيار الأهداف وتعديلها بحسب ما تفتضيه المصلحة العامة للدولة، وتعد عملية تحديد أهداف السياسة التعليمية عملية علمية موضوعية.

وتتجّه السياسة التعليمة مباشرة للتعامل مع الإنسان بصفته العامل المؤثر والفعّال داخل المجتمع، كما أنّ النظام التعليمي يستمد قوّته وجودة مخرجاته من انطلاقه من سياسة تعليمية ثابتة تعمل على تحديد الإطار الإجرائي الذي بدوره يساعد في توجيه القرارات والخطط والبرامج التربوية بالشكل الذي يسهم في تطوير العملية التعليمية، مما يكسب أفراد المجتمع القيم والمعارف والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم وبناء مجتمعهم، لذا تعتبر عملية بناء السياسات التربوية من أهم متطلّبات التخطيط والنمو لجميع البلدان، كونها مرشدًا للتفكير والتقدير، وموجّهة للأهداف والوسائل والإجراءات، ومصدرًا رئيسًا في الإعداد، والتنمية، والتدريب، والتعليم للمخرجات البشرية المؤهّلة في المجالات العلمية، والاجتماعية، والتربوية، والثقافية، والعسكرية، والفنية، والاقتصادية التي يحتاجها المجتمع في تحقيق الرخاء، وتدعيم النمو، والتطور في مختلف مستوياته المتعددة. والسياسة التعليمية سابقة لوضع الخطط، ومتصلة بالفلسفة والأهداف. وهي الأسلوب الموجّه والتفكير المنظم للخطط وتحقيق الأهداف. وليست السياسة التعليمية خطة مفصلة، وإنما هي توجُّه ورؤية ذات أهداف كبيرة، وبعيدة المدى تقود

إلى وضع الخطة التربوية، التي تتضمّن التفاصيل التنفيذية اللازمة للبرامج والمشروعات المطلوبة لتحقيق الأهداف (الألمعي، ٢٠١٠).

وتتضح أهمية السياسة التعليمية من خلال الوظائف التي تقوم بها ومن أهمها (حكيم، ١٤٢١هـ):

١. تشكل أساساً لتقويم الخطط القائمة والمقترحة.
٢. تيسير عملية صنع القرارات على المستوى الإداري.
٣. تقضي على التذبذب وعدم الاتساق والازدواجية.
٤. توفير نوعاً من الشعور بالأمن لدى العاملين، ودرجة من الاستقرار النسبي.
٥. توفير الوقت والجهد والمال على كافة المستويات الإدارية والفنية.
٦. توجيه النظام التعليمي.

مراحل بناء السياسة التعليمية

السياسة التعليمية عملية منظمة تتم بمنهجية علمية غير خاضعة للذاتية، فهي تقود النظام التعليمي وتحدد ما يجب فعله على المستوى الاستراتيجي ليتم تحويله للوضع التشغيلي من قبل الإدارات التنفيذية من خلال خطط ومناهج وبرامج تحقق الأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع، يمر بمراحل محددة يمكن حصرها في العمليات التالية كما يلي (حافظ، ١٩٨٧):

المرحلة الأولى: مرحلة صياغة السياسة التعليمية: وهي أول عملية في بناء السياسة التعليمية، ويراعى فيها السياسات التعليمية الثابتة والتي هي جزء من سياسة الدولة العامة مثل السياسات والأهداف التعليمية المتعلقة بالدين والمعتقد والقيم، والنوع الأخر من السياسات التعليمية التي تتغير تبعاً لتغيرات حاجات الأفراد والمجتمع.

المرحلة الثانية: مرحلة تبني السياسة التعليمية: وهي مرحلة تبني وإقرار السياسة التعليمية من قبل الجهات العليا في الدولة واعتمادها لتصبح بعد ذلك وثيقة شرعية يجب أن تتبناها الجهات المسئولة عن التعليم وتجعلها محدداً رئيساً للعمل على المستوى التنفيذي .

المرحلة الثالثة: مرحلة تنفيذ السياسة التعليمية: وهي مرحلة تنفيذ السياسة التعليمية عن طريق المؤسسة التعليمية الرسمية.

التدريب المهني عن بعد

كثيراً ما يحتدم الجدل بين مناصري التعليم عن بعد، ومن لا يراه ذا جدوى فاعلة في تحقيق تعلم ذا أثر وبالأخص فيما يتعلق بالمهارات والممارسات التطبيقية. وحقيقة فإن بعضاً من التخوف السائد عن هذا التعليم يستند لشواهد ظاهرة، حيث يسود هرج المؤسسات التي تدعي الاعتمادية وتمنح شهادات وهمية لا تنبئ عن أي

شيء سوى انتفاخ ورمي فاسد لمنوحيها. وحيث يموج العالم بتجار العلم والتعلم بات من الضروري أن توجد مؤسسة حقيقة لهذا التعليم الذي لا يقل في الأهمية عن التعليم وجهاً لوجه. ودافع الدول للوقوف بحزم أمام هذا الهرج والمرج نابع من أن التنافسية العالمية بين الدول لا تسمح بوجود خلل ولو بنسبة ضئيلة في حراك التعلم الذي تحرزه رؤوس المال البشرية في عالم صارت قوة اقتصاده تستند لجودة وقوة ما يتعلمه مواطنو دولة ما مقارنة بأخرى.

وتؤكّد سميث (Smith, 2011) في أطروحتها للدكتوراه بكلية بوسطن الجامعية أهمية أن يكون للتدريب المهني المقدم للمعلمين والمعلمات عبر وسائط الانترنت مصداقية عالية: "إن تأسيس المصداقية للمعلمين الذين يتلقون برامج التدريب المهني عن بعد سيعزز من الثقة بينهم وبين مديريات التربية والتعليم في جميع أنحاء البلاد، وسيحد من مخاوف المعلمين من كونهم لوحدهم من يتحمل أعباء العملية التعليمية، والتحول لبرامج تدريب مهني عن بعد ذات دعم ومصداقية عالية سوف تزيد العرض والطلب لهذه البرامج بما يسمح للمعلم الاختيار من المحتوى وتعزيز استدامة التطوير المستمر بدلاً من دورات اليوم الواحد التي تتم على فترات متباعدة.

وتشير بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين البرامج التقليدية والبديلة في الفعالية لتعليم المهارات التعليمية والتخطيط. بعض الدراسات أسفرت نتائجها لصالح البرامج البديلة، وبعضها الآخر لصالح التقليدية، ونتيجة لذلك، لا يمكننا الاستشهاد بالبحوث التجريبية لاتخاذ قرارات حول البرامج البديلة التي تصدر الشهادات، لذلك سوف تحتاج هذه البرامج البديلة للتفكير في اتخاذ قرارات واقعية تقوم على الموارد، الحاجة والتكلفة والعواقب، وتوافر البدائل المحتملة، على أي حال، يجب أن تكون البرامج من أعلى جودة ممكنة وتشمل العناصر الرئيسية مثل الدورات السابقة أو ورش عمل للمشاركين لتوجيهها إلى العمل الأساسي للتعليم، واستمرار دورات لتقديم المعرفة المستمرة حول الموضوعات وطرق التدريس، وغيرها من جوانب التدريس، وربما الأهم من ذلك، أن أي مبادرة شهادة بديلة تشمل خطة شاملة لتقييم أثر البرنامج والمساهمة في انتاج قاعدة بحثية تشتد الحاجة إليها في الحصول على الشهادة البديلة (Mason, T,2015)).

لذلك نستطيع أن نستنتج أن توفير بدائل للمسار التقليدي نحو شهادة المعلم والترخيص تعد فكرة جيدة ولكن يجب النظر في قضايا الجودة. وتسرد ليارد ومستامن (Laurillard, D., &Masterman, E, 2010) أنه لا يمكن للمعلمين العمل وحدهم لابتكار طريقة ناجحة ومستدامة ولكن يجب بلورة الأفكار والتوجهات الجديدة عبر المجتمعات التدريسية. أيضا تسليط الضوء على تصورات المعلمين عبر الإنترنت، لذا يعد الإنترنت أداة مفيدة لدراسة احتياجات المعلمين وتوفير آلية تُمكن مجتمع التدريس من نشر أفكارهم الخاصة حول احتياجاتهم، وبالتالي يسهم هذا في التطوير المهني للمعلمين.

ويؤكد لوك هورسلي (Loucks-Horsley, 2010) إلى أن الحاجة إلى تحويل التدريب المهني من ورش العمل لمرة واحدة إلى أكثر تُحتم على المطورين التفكير "متى وأين يعد التعلم عبر الإنترنت الأكثر ملاءمة؟، وكيف يمكن إيجاد تجربة تعليمية مهنية فعالة للمعلمين عن بعد؟، وثمة انتقاد عام للتدريب المهني للمعلمين وهو أن نموذج مجتمع الإنترنت يهدف إلى أن تكون عملية التطوير المهني ديناميكية بدلاً من الثبات ويضع ذلك النموذج المعلم في دور المتعلم مدى الحياة وهو ما يعني التطوير المهني المستدام للمعلم في هذه المهنة.

وإذا تحدثنا عن الفرق بين التدريب الإلكتروني والتعليم الإلكتروني يمكن القول أنه لا يوجد فرق بينهما من خلال بيئة التعليم الإلكتروني حيث كلاهما يتطلب الأمور الأساسية في أي نظام تعليم إلكتروني وكذلك نظام الفصول الافتراضية وآلية التسجيل والدخول، بينما يتجسد الفرق بشكل واضح وجلي في آلية تطبيق التعليم الالكتروني على الطلاب أو المتدربين، حيث أن التعليم الإلكتروني مرتبط بمسعى المنشأة التعليمية (المدرسة والجامعة) إذ يوجد مدرسين ويوجد طلاب واختبارات فصلية وحضور مميز وغيرها، ويطلب من المدرسين متابعة نشاطات طلابهم أثناء الفصل الدراسي من خلال نظام إدارة التعليم الالكتروني LMS باستقبال الواجبات والإجابة على الطلاب والتفاعل المباشر بين الطلاب والمدرسين من خلال النشاطات التعليمية مثل الشات والمنتديات والويكي وغيرها (حسن، ٢٠٠٩).

بينما التدريب الالكتروني يستخدم لتدريب مجموعة من الأشخاص لا يتبعوا إلى منشأة تعليمية (تدريب موظفين، تأهيل كوادر بشرية)، ويكون المستفيد من التدريب الالكتروني منسوبي الجهات الحكومية والمؤسسات الإدارية أو البنوك أو المنظمات الغير ربحية، وغيرها. وما يترتب على التدريب الالكتروني هو آلية تطبيق التعليم الالكتروني للمتدربين، وهو ما يسمى التعليم الذاتي وضبط دخول المتدربين إلى جميع محتويات المقرر الدراسي والتدريب بشكل جدي وفعال، حيث لا يوجد معلمون أو مدرسون يتابعون نشاطات المتدربين أو إجبارهم على حل جميع الأسئلة والمرور على جميع النشاطات الموجودة داخل المقرر، وفي هذه الحالة يأتي دور تخصيص آلية عرض المقرر التدريبي بحيث يخضع إلى نظام إدارة النشاطات التعليمية المتسلسلة (Sequence Activities).وكذلك يجب أن يوجد نقاط عبور (Pass Points) بين كل موضوع أي لا يمكن للمتدرب الانتقال إلى الموضوع أو النشاط التالي إلا إذا تحقق أنه أنهى الموضوع السابق بشكل جيد ويمكن هنا وضع شروط أو خيارات لاجتياز المرحلة (مثلا اجتاز ٦٠٪ أو أقل أو أكثر) وهكذا.

الدراسات السابقة

تزايد الاهتمام بوضع سياسات وقواعد تنظيمية لجميع النشاطات التعليمية التي تنفذ عبر وسائط التعليم والتدريب عن بعد مع تزايد انتشار هذا النوع من التعليم، وبمتابعة حجم ما نشر منذ عام ٢٠٠٤ م وحتى وقت

إعداد هذه الدراسة، نجد تزايداً في الاهتمام بالبحث في مجال سياسات وتنظيمات التعليم والتدريب عن بعد، وفيما يلي نستعرض أهم هذه الدراسات والبحوث ذات العلاقة:

اعتنى اتحاد التعليم لدول الكومنويلث Commonwealth of Learning بصياغة تصور شامل فيما يتعلق بسياسات التعليم عن بعد، فأصدر عام ٢٠٠٤م، سلسلة قيّمة بعنوان "مراجعات عالمية للتعليم عن بعد والتعلم المفتوح" في أربعة أجزاء، وكان الجزء الرابع بعنوان "سياسة التعلم المفتوح والتعليم عن بعد" Policy for Open and Distance Learning" وقام بتحريره كل من هيلاري بيراتون وهيلين لينتيل وشارك في إعداد موضوعاته ثلاثة عشر مختصاً وخبيراً في مجال سياسات التعليم. واستهدف هذا الجزء من السلسلة تحديد ماهية قضايا السياسات التي يجب معالجتها عند تخطيط وتنفيذ برامج التعليم المفتوح والتعلم عن بعد من خلال طرح عدد من الأسئلة التي يتعين على المخططين وصانعي السياسات في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد تناولها في أي مستوى من مستويات التعليم. واحتوى الكتاب على خمسة فصول، ركّز الفصل الأول على ربط جميع قضايا السياسات في سياق ممارساتها من خلال تحليل نطاق الأغراض التي يتم فيها استخدام التعلم المفتوح والتعليم عن بعد، وتفحص التجارب المتنوعة في كل من القطاعين العام والخاص، بالإضافة إلى مناقشة تفاصيل المستجدات التي فرضتها تقنيات المعلومات والاتصالات على قطاع التعليم والتعلم. وفي بقية أجزاءه الأربعة عالج المؤلفون موضوع السياسات من ثلاثة محاور رئيسة، محور المدخلات، من حيث المتعلمين والموظفين والموارد، ومحور العمليات مثل الهياكل التنظيمية والتقنيات والعولمة والحوكمة، ومحور النتائج، ممن ناحية الأثر والفوائد المحددة مقارنة بالتكاليف، وفي هذه المحاور تفحص المشاركون الأدوار المختلفة لتوظيف التقنيات المتقدمة أو النماذج التي وظفت تقنيات متدنية وذلك باستقراء لأفضل الممارسات في جميع أنحاء العالم(Perraton, 2004).

ويرى كل من جونق ولاتشيم (Jung& Latchem, 2012) في كتابهم عن "ضمان الجودة والاعتماد في التعليم عن بعد والتعلم الكتروني"، أن ضمان الجودة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد يمكن أن يكون قضية مثيرة للجدل ... إذ يجادل البعض بأنه ينبغي الحكم عليه بنفس المعايير والأساليب المتبعة في التعليم وجها لوجه، في حين أن آخرين يرون أنها مختلفة جداً في تنظيمها وتقديمها وعملياتها، حيث لا يمكن تطبيق ذات الآليات الاعتيادية لضمان الجودة، ويدعو البعض إلى استخدام مبادئ محددة، ومعايير للتعليم الإلكتروني؛ ويعتقد البعض الآخر أنه وبغض النظر عن التقنيات المستخدمة، فإنه من المفترض الابقاء على ممارسات المبادئ الأساسية من التعليم والتعلم الجيد. وفي الوقت الذي يتمتع بعض موفري برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد بالحرية من التدقيق الخارجي بما يعزز مقاومتهم لمحاولات التنظيم الخارجي والتدقيق والمراجعة اللصيقة، وبالرغم من أن البعض

يرى أن عمليات ضمان الجودة قد تفرض عمليات تحكم بيروقراطية على مؤسسات ولدت مستقلّة، يرى آخرون أن ذلك وسيلة لترسيخ ثقافة الجودة والتأمل والتحسين الذاتي.

وفي دراسة تحليلية أجرتها المنقاش (٢٠٠٦) هدفت إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا للتعليم عام ١٩٧٠م، ومعرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة لتطويرها، وقد وجدت الدراسة أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة لم يجر عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم. ما توصلت إلى الوثيقة لم تتوافق تماما مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه. كما اقترحت الباحثة بعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتوائم مع المعايير الدولية والتوجهات للسياسات التعليمية، ومن أمثلة هذه المقترحات ما يلي: الاهتمام بجودة التعليم وفقاً للمعايير الحديثة ودمج التقنية بالتعليم باعتبارها مكونا أساسياً في العمل التربوي، والاهتمام بالتعليم من أجل الإبداع والابتكار وذلك باستخدام الأساليب العلمية والتقنية.

وفي الجامعات السعودية يؤكّد الحربي (٢٠١٠) في بحثه المكمل لدرجة الدكتوراه والذي كان بعنوان: "متطلبات الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعلم الالكتروني عن بعد في الجامعات السعودية" أنها توجد الكثير من الصعوبات التي تواجه برامج التعليم عن بعد بحسب إفادات عينة دراسته من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختارة، وذلك بسبب عدم وجود معايير وطنية للبرامج التي تتبنى أسلوب التعلم الإلكتروني عن بعد.

وهدفت دراسة العريني (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق التدريب عن بعد على معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدربات والمتدربات بمنطقة الرياض من خلال التعرف على) مفهومه، أهميته، مدى استعداد المدربات والمتدربات لتطبيقه، الأسباب وراء حاجة المعلمات لتدريب المستمر، تحديد المهارات اللازم توفرها في المدربات والمتدربات، تحديد مواصفات البنية التحتية، معرفة الصعوبات المتوقعة لتطبيقه، تقديم خطة مقترحة لتطبيق التدريب عن بعد. وكان من أبرز نتائج الدراسة: يوجد استعداد لدى المتدربات والمدربات لتطبيق التدريب عن بعد بدرجة كبيرة، وتوفر الوعي لدى المتدربات والمدربات بمفهوم التدريب عن بعد وأهمية تطبيقه بدرجة كبيرة جدا. وحاجة المتدربات لدورات التدريب عن بعد في مجال تخصصهن بدرجة كبيرة جدا. وعليه فقد قدمت الباحثة خطة مقترحة لتطبيق التدريب عن بعد في المدارس الثانوية الحكومية.

وهدفت دراسة ميجس وكيرياكيدس وفان دير وكيرمرس وتيمبرلي وايرل (Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley, & Earl, 2014) إلى دراسة الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة

للتدريب المهني، واشارت الدراسة إلى أن أهمية السياسات التربوية الضابطة تكمن في تحقيق التكامل وتعزيز برامج التدريب المهني، وتمكن المعلمين من اختيار ما إذا كانوا سيشاركون أو لا. ولا يمكن للمعلمين مواجهة التحديات الجديدة في التدريس والتعلم وحدهم، لذلك على واضعي السياسات ومتخذي القرار تحديد الاحتياجات لتدريب المعلمين لضمان جودة برامج التدريب المهني وأن تكون في مكانها الصحيح. ولتحقيق برامج للتدريب المهني أكثر فعالية لتدريب المعلمين لابد من وضع سياسات لعملية التعلم هذه والنظر في عمليات التدريس الفعال في إطار نظام تعليمي متكامل.

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الوثائقي؛ لملاءمته لطبيعة البحث، والذي يُعرّفه العسّاف (١٤٢٧هـ) نقلاً عن هلواي(Hillway, 1969) بأنه: "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث" ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة تساؤلات البحث". وسيعتمد البحث على التعريف آنف الذكر في وصف واقع الممارسات الناجحة لسياسات التدريب المهني عن بعد عالمياً، واقتراح مجالات السياسات الضابطة المطلوبة لبناء إطار متكامل لها. ومن ثم يتم وضع ملامح تصور إطاري لمنظومة متكاملة من السياسات الضابطة للتطوير المهني المقدم عن بعد لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما واقع سياسات برامج التدريب عن بعد المقدمة للمعلمين والمعلمات لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

وافق مجلس التعليم العالي في جلسته الستين بتاريخ ٢٢/ ١٤٣١/٦هـ، على لائحة التعليم عن بعد، والمكونة من خمس وعشرين مادة تنظّم التعليم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك لإيجاد مرجعية نظامية للتعليم عن بعد وتمييزه عن الأنماط الأخرى الاعتيادية للتعليم في مؤسسات التعليم العالي، وأيضا لضمان جودة هذا النوع من التعليم، ودعم تطور مؤسساته وبرامجه بما يحقق أهداف التنمية الوطنية وتقدم المجتمع، وإتاحة فرص للتنوع في تقديم برامج أكاديمية وتدريبية في التعليم العالي. كما حددت هذه اللائحة أيضاً الجهات المسؤولة عن منح التراخيص لبرامج التعليم عن بعد والجهات المشرفة والتنفيذية، وأيضاً المعايير والشروط والضوابط للبرامج الدراسية والاختبارات في برامج التعليم عن بعد بالمؤسسات التعليمية سواءً الحكومية أو الأهلية. (لائحة التعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي، ١٤٣١هـ).

ومن حيث آلية تقديم برامج التطوير المهني للمعلمين فيسود غالباً فيما يقدم من تلك البرامج أنها تقدم من خلال تفريغ المعلم ومن في حكمه لحضور دورات تشرف عليها كليات التربية وكليات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات، ولا تقدم أيّاً من هذه الجامعات تطويراً مهنياً احترافياً مستداماً، كما أن غالبيتها يغلب عليه التقليدية في التصميم والتقديم. وقد قامت بعض الجامعات بتقديم تدريب للحصول على الدبلومات التربوية عبر نظم الانتساب إلا أن هذه البرامج لم تكن مقرّة نظاماً، كما أنها تفتقد لإشراف كليات التربية بهذه الجامعات. وما يقدم من تدريب متخصص عن بعد فتقدمه مؤسسات خاصّة. وقد أكدت الدراسات الميدانية وجود صعوبات تواجه برامج التعليم عن بعد بالجامعات السعودية بحسب إفادات المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وذلك بسبب عدم وجود معايير وطنية للبرامج التي تتبنى أسلوب التعلم الإلكتروني عن بعد (الحربي، ٢٠١٠).

القواعد المنظمة لإصدار تراخيص برامج التعليم عن بعد لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

يتم الترخيص بتقديم برامج التعليم عن بعد وفقاً لما يأتي:

١.الترخيص المبدئي: وهو موافقة الوزارة المبدئية للمؤسسة التعليمية لتقديم برنامج محدد إذا حققت المؤسسة متطلبات هذا الترخيص.

٢. التأهل للترخيص المؤقت أو النهائي: توصية تصدر من المركز تتضمن استيفاء الجهة الطالبة للترخيص لمتطلبات الترخيص المؤقت أو النهائي وفقاً للائحة ولهذه القواعد.

٣. الترخيص المؤقت أو النهائي: قرار وزاري يتضمن الترخيص للمؤسسة التعليمية بتقديم برامج أو برنامج عن بعد بصفة مؤقتة أو نهائية.

وتتضمن القواعد المنظمة أيضا الشروط الإجرائية والتنفيذية لإصدار هذه الأنواع من التراخيص والتدرج فيها حتى إصدار الترخيص النهائي للمؤسسة التعليمية التي تقدم البرامج التعليمية عن بعد، مع التزام المؤسسة التعليمية بالشروط والمعايير ومواصفات الجودة التي على ضوئها تم منحها هذا الترخيص. (القواعد المنظمة لإصدار تراخيص برامج التعليم عن بعد، وزارة التعليم العالي، ١٤٣٢هـ.

والجدير بالذكر هنا أن هناك وثيقة أخرى لمعايير ومواصفات الجودة الفنية ومؤشرات الأداء لبرامج التعليم عن بعد وتراخيصه المختلفة سواء المؤقت منها أو الترخيص النهائي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

اجابة السؤال الثاني: ما الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة للتدريب المهني المقدم عن بعد لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

تبرز أهمية تبنّي سياسات تعليمية في إطار رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي تستهدف إحداث تحول نوعي شامل في طبيعة العمل الحكومي والتخفيف من المركزية في الأداء التنفيذي الشامل لكل عمليات التنمية؛ كون الجهات الحكومية في الوقت السابق تنفيذ كل شيء، ولذا فلابد من إتاحة الفرصة بشكل أكبر لقطاعات التنمية الأخرى الخيرية والأهلية لأداء أدوار أكثر أهمية وتبقى الجهات الحكومية لرسم التوجهات وتطوير الاستراتيجيات ووضع السياسات التي تحوكم التنفيذ في صورة سياسات ومعايير أداء بها تتنظم الأعمال المختلفة. ونجد ذلك واضحاً في برامج ومبادرات الرؤية ٢٠٣٠ مثل: برنامج التحول الوطني، وبرنامج إعادة هيكلة الحكومة، وبرنامج مراجعة الأنظمة، وبرنامج قياس الأداء، وغيرها.

وانطلاقاً من محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتوجهاتها وأهدافها الاستراتيجية بمستوياتها الثلاثة، فيما يتعلق بتعزيز فاعلية الحكومة والتحول لمأسسة في عملياتها بالأخص فيما له علاقة بقطاع التعليم، ومن ذلك ما له علاقة بالتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، وعزز ذلك بصدور قرار مجلس الوزراء رقم ٣٥ بتاريخ ١٤٣٩/١/١٣هـ بإنشاء مركز مستقل باسم المركز الوطني للتعليم الالكتروني يهدف إلى ضبط هذا النوع من التعليم ويضع اللوائح ومعايير الجودة لبرامجه (جريدة أم القرى الرسمية، ١١٣٤٩هـ).

ويشير كريس ديدChris Dede, 2006))أن هناك فكرة خاطئة منتشرة على نطاق واسع تعني بأن أي شكل من أشكال التعلم عبر الإنترنت يأتي في المرتبة الثانية بعد التعلم وجها لوجه، ولقد أظهرت نتائج عديد من الأبحاث أن التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجها لوجه تكمل بعضها البعض، فبعض الأشخاص الذين لا يشاركون في جلسات التدريب المهني للدورات المهنية المنعقدة وجها لوجه نجد لهم مشاركات تفاعلية في التدريب المهني عن بعد لمجموعة متنوعة من الأسباب. كما يُمكن التدريب المهني عن بعد المعلمين أيضاً من التطوير المهني عندما يريدون، حيث يريدون (أي وقت – أي مكان) وهذا ما يجعل التدريب المهني عن بعد يحظى ببعض نقاط القوة التي تُعد تكملة جيدة لبرامج التطوير المهني وجها لوجه.

ويشير هارفرد (Harvard, 1990)أنه ليس هناك سبب للاعتقاد بأن التدريب المهني وجهاً لوجه هو أفضل ويساعد في تغيير أدوار وممارسات المعلمين من التدريب المهني عن بعد لكن ما نعرفه أن الانتقال للتدريب المهني عن بعد عملية فكرية وعاطفية واجتماعية، وأن وجود دعم وسياسات تربوية ضابطة للتدريب المهني لتحقيق اندماج بين قطاعي التعليم الجامعي والعام أمر ضروري، سواء كان ذلك عن بعد أو وجها لوجه.

وتعد مدرسة التطوير المهني في مطلع القرن العشرين أحد الاستراتيجيات التي تسعى لبناء مجتمعات الممارسة والتي تحقق الترابط بين الدورات الدراسية الجامعية وخبرات الطلاب التدريسية، حيث تتفق تلك المدارس مع نظرية التعلم التي تؤكد على الممارسة في مجتمعات التعلم. فالمعلمين الجدد يتعلمون جنباً إلى جنب مع المعلمين من ذوي الخبرة فيخططون ويعملون معاً، ويتعاون أعضاء التعليم العام والتعليم الجامعي لتصميم تنفيذ خبرات التعلم للمعلمين الجدد وذوي الخبرة، وكذلك للطلاب (Holmes Group, 1992) .ومن الناحية المثالية، فإن وضع تصور مشترك للتعليم الجيد لبرنامج التعلم الجامعي والتعليم العام يتيح تكامل أمثل بينهم (Linda Darling-Hammond John Bransford, 2012)).ويؤكد ذلك جينفر آن ريبنر(Jennifer ann Rippner,2014) إن وجود علاقات قوية بين برامج التعليم الجامعي والتعليم العام يمكن أن يكون له أثر مباشر على الطلاب من خلال معالجة عدم أو سوء مواءمة السياسات المتعلقة بين اختبارات المدارس الثانوية ومعايير القبول الجامعي. والمواءمة للبرامج والمناهج الدراسية التي تقدمها الكليات، ووجود مثل تلك العلاقات القوية تحقق مزيد من التواصل حول السياسات والنشاطات

وأما الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة للتطوير المهني المقدم عن بعد لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فتنبع أهمية وجود سياسات تضبط التعليم والتدريب عن بعد من أهمية التعليم والتدريب عن بعد ذاته وانتشار الحاجة له منذ أكثر من عقدين من الزمن. ويرتبط الاهتمام بتطوير سياسات ومعايير للعملية التعليمية التي تتم عبر إطار التعليم والتدريب عن بعد ارتباطاً وثيقاً بتزايد الحاجة لمعلمين أكفاء ونشر ثقافة الجودة بين من يمتلك الخبرة في مجالات تخصصية لقطاع أكبر من المتعلمين والمتدربين على حد سواء. وفي الحقيقة لا ينفك الاحتياج لمعلمين أكفاء متزايداً في جميع الدول وعلى وجه الخصوص في الدول النامية والتي تعاني من نقص حاد في المعلمين ذوي الخبرة والتميز في أصول التعلم وطرائق التعليم وتصميم وتقديم المحتوى التعليمي بكفاءة واقتدار. هذا النقص ركزت عليه كثير من الدراسات التي بلورتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) في تقريرها الصادر عام ٢٠٠٩ بعنوان: توقعات الطلب العالمي للمعلمين: تحقيقاً لهدف تعميم التعليم الأساسي بحلول عام٢٠١٥ (Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of Universal Primary Education by 2015)، وبحسب هذا التقرير فإن هناك احتياج عالمي لعدد ١٠,٣ مليون معلم مع حلول عام ٢٠١٥م وذلك للوفاء بهدف تعميم التعليم الأساسي عالمياً.

وتبرز الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة للتدريب والتعليم المقدميَن عن بعد من خلال عنصرين: العنصر البشري بمعنى من يحتاج لتلك المنظومة من السياسات؟، والعنصر الثاني وهو العنصر الزماني بمعنى متى تدعو الحاجة الى تلك السياسات؟. فأما من يحتاج لتلك السياسات، ففي المقام الأول تقع الجهة المشرفة على التعليم وهي

الدولة، فهي تحتاج لضبط جودة برامج التدريب والتعليم المقدميَن عن بعد وضبط ما يتم في هذا النوع من البرامج، فالفصول الافتراضية أو الإلكترونية الذي يغيب فيها المكان (أو المكان والزمان معاً) لابد لها من ضوابط وسياسات لضبط هذه العملية (محتوى، وبرامج، وأنشطة، ولائحة تقويم،...الخ) . وأيضا المعلم نفسه (المدرب) بحاجة لتلك السياسات لتوفير الدعم والارتفاع بمستواه وتلبية احتياجاته لتوظيف التدريب والتعليم عن بعد في العملية التعليمية بالشكل المطلوب بمعنى وجود الضبط لمصلحة المدرب نفسه في الارتقاء بمستواه وفي تفاعل المتدربين معه؛ لتحقيق أهداف التدريب والتعليم عن بعد. أيضاً ممّن يحتاج إلى منظومة السياسات المتعلمين أو المتدربين أنفسهم فهم بحاجة الى هذه الضوابط والسياسات لتلبية احتياجاتهم ورفع مستواهم وتعليمهم بجودة عالية تتناسب والأهداف التي تنشدها الجهات المشرفة على التعليم، فيتم ضبط البرامج التعليمية ومحتواها وأنشطتها وتفاعل المتدربين معها لرفع مستواهم وتحقيق طموحاتهم وتلبية رغباتهم في ضوء أهداف التدريب والتعليم عن بعد، وهذا يعني أن الاعتمادية للبرامج ولمحتواها وتصميم التدريب عن بعد لابد ان يكون وفق شروط المتدرب وواجباته لحفظ حقوقه وواجباته لا سيما مع عدم الحضور، ولذا لابد أن يتناسب البرنامج معه ويراعي عنصري الزمان والمكان وعدم الحضور وجهاً لوجه.

وأما العنصر الثاني وهو العنصر الزماني الذي يبرز هو الآخر الحاجة لمنظومة السياسات الضابطة للتطوير المهني المقدم عن بعد، فنقول أنه آن الأوان لأن يوجد التدريب والتعليم عن بعد، حيث يفرض الزمن الحالي نفسه في وجود التدريب والتعليم عن بعد، لاسيما مع وجود فجوة بين سياسة المملكة في التعليم عن بعد وسياسة الآخرين في بعض البلدان المتقدمة، والأمر الآخر عدم وجود جهة وطنية في المملكة محددة تعنى بالتعليم والتدريب عن بعد وما في حكمهما، وهذا يضاعف الحاجة الملحة لوجود هذه المنظومة من السياسات الضابطة للتدريب والتعليم عن بعد، فيتم وضع منظومة السياسات وسد النقص في لائحة التعليم عن بعد وتفعيل هذا اللائحة التي مضى على اعتمادها عدة سنوات منذ إقراراها ولم يعمل بها أ يتم تفعيلها حتى اليوم، وذلك من خلال ما يعرفه الباحث من واقع خبرته وممارسته ضمن فريق إعداد اللائحة ومديراً للمركز الوطني للتعليم الالكتروني بالمملكة.

إجابة السؤال الثالث: ما التجارب والاتجاهات العالمية لسياسات برامج التدريب المهني عن بعد؟

تشير نتائج دراسة داش ودي كرامر ودوير وماسترسور وسيل Dash, Magidin de Kramer, O'Dwyer, Masters, & Russell, 2012) بعنوان "أثر التنمية المهنية عبر الإنترنت على جودة المعلم وإنجاز الطلبة في الصف الخامس في الرياضيات" إلى أن التنمية المستدامة والمكثفة التي تركز على محتوى التدريب المهني عن بعد في الرياضيات يمكن أن يحدث تغيير إيجابي في ممارسات المعلمين حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى

أن برامج التدريب المهني عن بعد يمكن أن تكون استراتيجية فعالة لتحسين المعرفة التربوية والمحتوى لدى المعلمين وممارساتهم التربوية.

الجدول (١) يوضح مقارنة مختصرة ووصف لبعض الخصائص لجهات تنظيم التدريب عن بعد في دول مختارة، ويشمل ذلك تحديد الجهة الرسمية، والغرض الرئيس من استحداثها، وما إذا كانت سياستها وتنظيمها ملزماً أو طوعياً، وهل يوجد قواعد تنفيذية منشورة تعنى بضمان جودة التعليم عن بعد، ومساحة لتغطية لهذه الجهة، وقد تم بناء هذا الجدول بالرجوع لعدد من المراجع (انظر: California State University 2018, Hanover Research 2013, University of Illinois 2006, Irlbeck, 2008, Michigan Colleges Online 2018, Quality Matters 2018, Ragan 2012, Ragan 2014, The Hanover Research Council 2009, California State Universities 2015, California State University San Marcos 2018, Baldwin &Trespalacios 2017, Abel 2005, APA 2002, Butcher et al. 2016, ACODE 2014, Frydenberg 2002, Liz Pape, et al. 2009, Hwang, Yang, Kim, 2010, KPMG India & Google 2017, Swedish National Agency for Higher Education 2008).

جدول (١) وصف لبعض الخصائص لجهات تنظيم التدريب عن بعد في دول/ أقطار مختارة

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
١. أستراليا	وكالة التعليم العالي للجودة والمعايير (TEQSA) (حيث أن معظم مقدمي التعليم عن بعد في أستراليا هي مؤسسات تعلم مزيج، لا يوجد قسم خاص في التعليم عن بعد.) موقع الكتروني	اعتماد مؤسسي واعتماد ومراجعة المقررات؛ وتقارير سنوية	اختياري (ستحدد TEQSA الفترة التي يتم تسجيل الطلب. وبموجب قانون TEQSA هذه الفترة لا يمكن أن تتجاوز سبع سنوات)	التعلم الإلكتروني ومرجع الامتثال لمعايير الحد الفاصل	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن بعد
٢. السويد	بوابة سلطة التعليم العالي السويدية	اعتماد مؤسسي	اختياري	لا	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
		واعتماد ومراجعة المقررات؛ وتقارير سنوية			بعد
٣. النرويج	الوكالة النرويجية لضمان الجودة في التعليم (NOKUT) موقع الكتروني	الاعتماد والمراجعة؛ تقارير سنوية	اختياري	لا	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن بعد
٤. فنلندا	بوابة مركز تقويم التعليم الفنلندي (FINEEC)	تقويم ومراجعة ورفع تقارير	اختياري (تحصل مؤسسات التعليم العالي على علامة جودة صالحة لمدة ست سنوات. يتم ادراج مؤسسات التعليم العالي الحاصلة على علامات الجودة الصالحة في سجل المراجعة لـ FINEEC)	غير حصرية، ولكن تتبع للشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (ENQA) – مرجع للمعايير والمبادئ التوجيهية لضمان الجودة في مجال التعليم العالي الأوروبي	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن بعد
٥. فرنسا	بوابة المجلس الأعلى لتقويم البحوث والتعليم العالي(HCERES)	تقويم ومراجعة ورفع تقارير	إلزامي (يتم تقييم كل المنشأة كل ٥ سنوات)	لا	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن بعد
٦. إيرلندا	هيئة الجودة والمؤهلات أيرلندا (QQI)	اعتماد وتقويم / مراجعة ورفع تقارير	اختياري	لا	الجامعات ومعاهد التقنية والتعليم ومجالس التدريب (ETBs) ومقدمي الخدمات في قطاعي التعليم

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
					العالي والتدريب الخاص
٧. بريطانيا	مجلس الجودة للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد (ODLQC)	اعتماد مؤسسي واعتماد/ مراجعة للمقررات	الزامي (كل خمس سنوات)	مرجع معايير مجلس الجودة للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد ODLQC	الدراسة المنزلية والتعلم عن بعد، التعلم عبر الإنترنت أو التعلم الإلكتروني، وغيرها من مقررات التعليم المفتوح أو التعلم المرن
٨. كندا (اعتماد إقليمي)	وكالة ألبرتا للجودة	اعتماد مؤسسي واعتماد/ مراجعة للمقررات	اختياري	مرجع معايير إضافية لتقويم الجودة للبرامج التي تقدم من خلال التعلم المزيج او بالتعلم الموزع التعلم عن بعد	جميع المؤسسات التعليمية وتشمل التقليدية أو عن بعد
٩. الصين	مكتب التعلم عن بعد والتعليم المستمر في قسم التعليم العالي بوزارة التعليم	اعتماد المؤسسات والمراجعة الأكاديمية. تقارير أداء محدودة	الزامي كل سنة	لا	جميع معاهد وأقسام الجامعة الصينية المفتوحة OUSC و ٦٨ كلية على الانترنت.
١٠. هونج كونج	هونج كونج مجلس الاعتماد للمؤهلات الأكاديمية والمهنية (HKCAAVQ)	اعتماد البرامج والمراجعة الأكاديمية (نفس مراجعة	اختياري	لا	تشمل البرامج/ المؤسسات التقليدية أو عن بعد

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
		المؤسسة)؛ تقارير أداء كاملة			
١١. الهند	مجلس التعليم عن بعد (DEC)	اعتماد مؤسسي؛ تقارير أداء كاملة	اختياري	دليل مجلس التعليم عن بعد لتقييم واعتماد مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد	مؤسسات التعلم عن بعد فقط
١٢. إندونيسيا	مجلس الاعتماد الوطني للتعليم العالي (BAN-PT)	اعتماد البرامج؛ التمويل القائم على الأداء؛ تقارير الأداء المحدودة	اختياري	أداة الاعتماد لبرامج الدراسة للتعليم عن بعد	تشمل البرامج التقليدية أو عن بعد
١٣. اليابان	المعهد الوطني للدرجات الأكاديمية والتقييم الجامعي ((NIAD-UE	اعتماد المؤسسة؛ المراجعة الأكاديمية؛ تقارير الأداء المحدودة	الزامي، كل ٧ سنوات	لا	تشمل لمؤسسات التقليدية أو عن بعد
	جمعية اعتماد الجامعات اليابانية (JUAA)	اعتماد مؤسسي؛ المراجعة الأكاديمية؛ تقارير الأداء المحدودة	الزامي، كل ٧ سنوات	لا	تشمل لمؤسسات التقليدية أو عن بعد
	المعهد الياباني لتقييم التعليم العالي (JHEE)	اعتماد مؤسسي؛ المراجعة	الزامي، كل ٧ سنوات	لا	تشمل لمؤسسات التقليدية أو عن بعد

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
		الأكاديمية؛ تقارير الأداء المحدودة			
١٤. كوريا	المجلس الكوري للتعليم الجامعي (KCUE)	اعتماد مؤسسي؛ المراجعة الأكاديمية؛ التمويل القائم على الأداء؛ تقارير الأداء الكامل	الزامي، كل ٥ سنوات تقييم ذاتي: الزامي كل سنتين)	لا	تشمل الجامعات التقليدية التي مدة الدراسة فيها ٤ سنوات و جامعات التعليم عن بعد ((KNOU
	مؤسسة الخدمات المعلوماتية التعليمية والأبحاث في كوريا (KERIS)	اعتماد مؤسسي؛ المراجعة الأكاديمية؛ التمويل القائم على الأداء؛ تقارير الأداء الكامل	الزامي، كل سنتين	دليل تقييم الجامعة الإلكترونية	١٨ جامعة الكترونية
١٥. ماليزيا	وكالة المؤهلات الماليزية (MQA)	اعتماد البرامج؛ المراجعة الأكاديمية؛ تقارير الأداء الكامل	الزامي، كل ٥ سنوات	المبادئ التوجيهية إلى الممارسات الجيدة للتعلم المفتوح والتعلم عن بعد	يشمل البرامج التقليدية وبرامج التعليم عن بعد
١٦. منغوليا	المجلس الوطني المنغولي لاعتماد مؤسسات التعليم (MNCEA)	اعتماد مؤسسي	اختياري	لا	فقط الجامعات التقليدية
١٧. الفلبين	جمعية الاعتماد للكليات وجامعات	اعتماد مؤسسي	اختياري (٣-٥	لا	مؤسسات التعليم والبرامج

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
	الفلبين الرسمية ((AAC-CUP	/ البرامج؛ تقارير الأداء المحدودة	سنوات، تبعاً لحالة الاعتماد)		الحكومية فقط
	جمعية الاعتماد الفلبيني للمدارس والكليات والجامعات (PAASCU)	اعتماد مؤسسي / البرامج؛ تقارير الأداء المحدودة	اختياري (٣-٥ سنوات، تبعاً لحالة الاعتماد)	نظام ضمان جودة CHEDللتعليم عن بعد	تشمل البرامج/ المؤسسات التقليدية او عن بعد (الحكومية والخاصة)
١٨. سنغافورة	إطار وزارة التعليم لضمان الجودة للجامعات (QAFU)	المراجعة الأكاديمية؛ تقارير الأداء الكامل	الزامي، كل ٤ سنوات	لا	تشمل البرامج/ المؤسسات التقليدية او عن بعد
١٩. سيرلانكا	مجلس ضمان الجودة الاعتماد لل UGC / وزارة التربية والتعليم (QAAC)	اعتماد مؤسسي / البرامج؛ المراجعة الأكاديمية؛ التمويل القائم على الأداء؛ تقارير الأداء المحدودة	الزامي، كل ٥ سنوات	مجموعة أدوات ضمان الجودة لمؤسسات وبرامج التعليم عن بعد في التعليم العالي	تشمل البرامج/ المؤسسات التقليدية او عن بعد
٢٠. الولايات المتحدة الأمريكية (اعتماد إقليمي)	هيئة الولايات الوسطى للتعليم العالي (MSCHE)	اعتماد/ مراجعة المؤسسات	اختياري (كل خمس سنوات)	لا	جميع المؤسسات التعليمية و تشمل التقليدية او عن بعد
	جمعية نيو إنجلاند لهيئات المدارس والكليات لمؤسسات التعليم العالي (NEASC) موقع الكتروني	اعتماد/ مراجعة المؤسسات ورفع تقارير	اختياري	مرجع مبادئ توجيهية لتقويم التعليم عن بعد (التعلم عبر الانترنت)	جميع المؤسسات التعليمية و تشمل التقليدية او عن بعد

الدولة	الجهة الرسمية المسؤولة عن تنظيم ومعيرة التدريب عن بعد	الغرض الرئيس للجهة	إلزامي أو اختياري	هل يوجد قواعد تنفيذية منشورة لضمان جودة التعليم عن بعد	التغطية
٢١. جنوب أفريقيا	معهد جنوب أفريقيا للتعليم عن بعد	اعتماد/ مراجعة المؤسسات ورفع تقارير	اختياري	مرجع معايير الجودة ودراسات الحالة من جنوب أفريقيا	برامج التعليم عن بعد

نلاحظ من الجدول (١) أعلاه اهتماماً عالمياً بمَعْيَرَة وحَوْكَمة التعليم والتدريب عن بعد، حيث توجد جهات مسؤولة عن تنظيمه تغطي في غالبها جميع البرامج والمؤسسات التعليمية في الدولة المعنية، كما أن غالبية هذه الجهات المنظمة للتعليم والتدريب عن بعد توجد لها قواعد تنفيذية منشورة تعنى بضمان جودة لهذا النوع من التعليم والتدريب.

ما التصور المقترح لمنظومة السياسات الضابطة لبرامج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربية السعودية؟

عمل الباحث على الخلوص إلى تصور لمنظومة السياسات الضابطة لبرامج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربية السعودية. وفي ضوء ما تقدم من استعراض للتجارب الناجحة عالمياً، وبالاطلاع على العديد من الأدبيات، وبعد عدة مراحل من المراجعة والمواءمة، تم الخلوص إلى اثنى عشر معياراً، موزعة تحت سبعة مجالات، وفيما يلي وصف لهذه المعايير وارتباطها بالمجالات السبع:

١. مجال: معايير الأعمال (المؤسسية)

معيار (١) الالتزام المؤسسي Institutional Commitment	
الوصف	هذا المعيار معني بتحقيق الحد الأدنى من الجودة في السمات المؤسسية الداعمة لاستراتيجية الجهة في التعليم والتدريب الإلكتروني، وتشمل رسالة ورؤية الجهة، وهيكلها التنظيمي، ومصفوفة مسؤولياتها وسياساتها وإجراءاتها الإدارية والمالية.
معيار (٢) القيادة Leadership	
الوصف	قيادة جودة التعليم والتدريب الإلكتروني في كل جهة تعليم أو تدريب مسؤولة أمام مجلس إدارة الجهة عن حوكمته ليحقق الأهداف الاستراتيجية والتشغيلية في ظل رسالة ورؤية تلك الجهة.

٢. مجال: معايير الموارد البشرية

معيار (٣) التطوير المهني للمدربين وأعضاء هيئة التدريس على تقنيات التعليم الإلكتروني Professional development for

faculty member son eLearning technology	
الوصف	هذا المعيار معني بالممارسات المتعلقة بالتطوير المهني للمدربين وأعضاء هيئة التدريس وتدريبهم مهنيا وتعزيز مهاراتهم فيما يتعلق بإدارة العملية التعليمية بكفاءة من خلال توظيف أدوات وتقنيات التعليم والتدريب الإلكتروني. عبر توفير التدريب الملائم لهم على التقنيات المستخدمة وتحفيزهم للاستفادة منها والقياس والتحسين المستمر لهذه الجوانب لديهم.

٣. مجال: معايير الدعم والإرشاد

معيار (٤) دعم المدربين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب Faculty & Students Support	
الوصف	يشتمل على الممارسات المتعلقة بتطوير المدربين وأعضاء هيئة التدريس أو التدريب، لتمكينهم من تقديم مهامهم في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني بشكل أفضل، مثل، توفير الدعم التقني واللوجستي للمدرب وعضو هيئة التدريس للقيام بتعزيز استخدام التقنية في التعليم.
معيار (٥) تهيئة الطلاب على تقنيات التعليم والتدريب الإلكتروني Preparing students on the eLearning technology	
الوصف	مالم يكن الطلاب ملمين بالاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم والتدريب الإلكتروني فلن تتحقق الأهداف المثلى لهذا النوع من التعليم، لذا تم إفراد هذا المعيار للعناية بممارسات تهيئة الطلاب لمعرفة وفهم أفضل الطرق لاستخدامات تقنيات وانظمة التعليم والتدريب الإلكتروني والاستفادة منها.

٤. مجال: معايير المحتوى الرقمي

معيار (٦) تصميم المقرر الإلكتروني وموارد التعليم الإلكتروني e-Learning Courses Design, & e-Learning Resources	
الوصف	يشتمل هذا المعيار على كل الممارسات المتعلقة بتصميم المقررات الإلكترونية، أو استخدام مقررات جاهزة مرخصة من مقدمي خدمات تعليمية معتمدين، بما يحقق الكفايات والاهداف التعليمية وربطها بنشاطات المقرر المختلفة، بما فيها من الاختبارات والنقاش والبحوث والواجبات، وغيرها من متطلبات قياس الأهداف التعليمية داخل المقرر الالكتروني. إضافة للتقييم والتحسين المستمر للمقرر الالكتروني وصيانته، كما يشتمل هذا المعيار على كل الممارسات المتعلقة بالموارد المرافقة للمقرر الإلكتروني من خلال قواعد البيانات أو من خلال الكتب الإلكترونية المقدمة من الجهة أو مصادر التعليم والتدريب المفتوحة الأخرى.

٥. مجال: المعايير الفنية

معيار (٧) توفير وتحسين جودة التقنية Technology Implementation & Quality improvement	
الوصف	معيار التقنية معني بكل الممارسات التي من شأنها تأكيد جودة البنية التحتية والتقنية وتجهيزات الجهة لاستضافة البرامج والأنظمة المزمع توفيرها في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني، ودرجات أمن المعلومات ومستويات أدائها وفاعليتها في تحقيق أهداف التعليم والتدريب الإلكتروني، كما يشتمل على الممارسات المتعلقة بالتحسين المستمر للتقنية في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني.
معيار (٨) إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام Usability&Accessibility	
الوصف	يشتمل هذا المعيار على كل الممارسات المتعلقة بسهولة الوصول وتعلم واستخدام برامج وأدوات وتقنيات التعليم والتدريب الإلكتروني المطبقة في الجهة التعليمية أو التدريبية وما يتم تداوله خلالها من مصادر التعلم وتبادل المعرفة والتفاعل الاتصال.

معيار (٩) التفاعل والمشاركة والاتصال,Communication&Interaction, Engagement	
يشتمل هذا المعيار على كل الممارسات المتعلقة بجميع وسائل الاتصال المتزامن وغير المتزامن الموفرة من خلال المقرر والمتاحة للطالب مع الطالب أو الطالب مع المدرب وعضو هيئة التدريس، ويشمل ذلك بناء مجتمعات معرفية مع وجود أدوات قياس وتحليل مدى التفاعلية.	**الوصف**

٦. مجال: معايير التحليل والقياس

معيار (١٠) تقييم الطلاب إلكترونيا e-Assessment / Student e-Evaluation	
هذا المعيار لتأكيد الممارسات المثلى في مجال تقييم الطلاب والمتدربين أثناء أو بعد كل مقرر تعليمي وما يتعلق أيضا بالاختبارات الإلكترونية بكافة أنواعها.	**الوصف**
معيار (١١) القياس والتحليل Measurements andAnalysis	
هذا المعيار معني بكل الممارسات التي تمكن الطالب من مراقبة أداءه ،كما تمكن المدرب وعضو هيئة التدريس من قياس أداء الطلاب، وتحليل احتياجاتهم، لتكييف أساليب التدريس مع هذه الاحتياجات وقياس مستوى تقدم العملية التعليمية من خلال كافة أنواع التغذية الراجعة.	**الوصف**

٧. مجال: التعليم والتعلم

معيار (١٢) التعليم والتعلمInstructions and Learning	
هذا المعيار معني بكل الممارسات التي تجعل عملية التعليم والتدريب الإلكتروني سهلة للطلاب وتفاعلية وممتعة ومفيدة جدا وذات كفاءة عالية من حيث المحتوى وطريقة توصيل المعلومات للطلاب وتعزيز مهاراتهم.	**الوصف**

وبالاعتماد على هذه المجالات والمعايير المرتبطة بها يمكن بناء سلسلة عمليات وفق إطار عمل يتدرج بالبرنامج والمؤسسة التي تعرضه للحصول على الموثوقية والاعتماد الضامن للجودة والشامل لجميع أبعاد العملية التعليمية بما يرسخ ثقافة متنامية في جودة التعاطي مع التعليم والتدريب عن بعد، وحتى يصل التأثير المنشود على معارف ومهارات المعلمين والمعلمات وتبتعد برامج التدريب والتطوير المهني عن الشكلية وتلافي مشكلات الموثوقية التي تعتري برامج التعليم والتدريب عن بعد في شكلها التقليدي. ويلزم لإتمام تطبيق هذه المجالات ومعاييرها، وضع خطة تنفيذية تفصّل كل معيار وتعطيه وزناً معيارياً، ضمن إجراءات عمل واضحة ومسارات متكاملة من التغذية الراجعة.

وبالتأكيد فوجود جهة وطنية مثل المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بترتيباته التنظيمية والتي تم إقراراها نظاما، كفيل بأخذ منظومة ضمان الجودة والاعتمادية مساراً عمليّاً وفق خطة واضحة ورصد للتقدم في مساراتها المختلفة.

توصيات البحث

١. معالجة مسألة التعليم والتدريب المهني في منظور السياسات وكيف يمكن لنا أن نضمن الجودة بشكل شمولي في جميع الأطوار التي تمر بها تلك السياسات.

٢. ضرورة عناية لائحة التعليم عن بعد بالمملكة العربية السعودية بموضوعات مستجدة مثل التدريب والتطوير المهني على رأس العمل للمعلمين عبر تقنيات وتطبيقات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتشمل كذلك سياسات تختص بالتعليم المزيج وممارساته الناضجة في سياق مرونة تقديم البرامج الجامعية الحضورية وكذلك المخصصة للتدريب المهني للإفادة من منهجية التعليم المزيج، إضافة للعديد من المستجدات الفكرية التي تتعلق بممارسات جديدة مثل: المقررات الإلكترونية المفتوحة ذات الإلحاق الضخم أو ما يعرف بـ (MOOCs)، والفصول المقلوبة (Flipped Classrooms)، وغيرها من المستجدات.

٣. إشراك جهات مختلفة في تحسين جودة التعليم والتدريب المهني للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام.

٤. توظيف تدفق المعلومات و البيانات الرقمية التي تنتجها المنصات الالكترونية للتعليم والتدريب بما يدعم دينامية الترقية والتطوير للسياسات القائمة مع رفع موثوقية مصادر الحصول عليها من خلال تقنيات الاعتماد الحديثة مثل تطبيقات سلسلة الكتل Blockchain))، والتي تعطي موثوقية عالية لتخزين المعلومات الرقمية ويستحيل معها إجراء أي تعديلات عليها.

٥. التطوير المستدام لثقافة جودة التعليم والتدريب المهني عن بعد بما يتجاوز مفهوم ضبط الجودة الآني، بحيث ينضج التعاطي مع السياسات الضابطة وتنتشر ثقافة الجودة في هذا المجال.

٦. الدخول في التحالفات الدولية ذات الخبرة في هذا المجال والإفادة المتبادلة من التطورات الطارئة بحسب مستجدات التقنيات الحديثة.

المراجع

المراجع العربية

الألمعي، علي عبده (١٤٢٩) من بحث قدم إلى مكتب التربية لدول الخليج العربي عام ضمن حلقة نقاش التعليم الخليجي إلى أين؟ على الرابط

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=371&SubModel=141&ID=673

بلفقيه، مها بنت محمد (٢٠٠٦). التدريب عن بعد كمدخل لتأهيل وتنمية الموارد البشرية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.

الحربي، علي حمود (٢٠١١). متطلبات الأخذ بمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التعلم الالكتروني عن بعد في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم السياسات التربوية –كلية التربية بجامعة الملك سعود.

حسن، شوقي محمد (٢٠٠٩).التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، مجلة التعلم الإلكتروني ع(٤). جامعة المنصورة. مصر

حكيم، عبدالحميد (٢٠٠٠)، مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة، ص ٦٥-٨٠ http://uqu.edu.sa/page/ar/51978

الخطيب، أحمد (٢٠١٣). تنمية المعلم مهنياً في ظل استراتيجيات التعلم الالكتروني. موسوعة التعليم والتدريب. على الرابط http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=883

السواني, محمد. (٢٠١٥). السياسات التربوية العربية.. على مفترق طرق. مجلة المعرفة ع(٢٠٩). الدار العربية للعلوم.

عبد التواب، وعبد المعطي، ومرسي. (٢٠١٣). التدريب الالكتروني كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير

العريني , سارة. (٢٠١٤). مدى تطبيق التدريب عن بعد على تأهيل معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة بنها،٢٥(٩٧)، ٢١١-٢٦١.

العساف، صالح محمد(١٤٢٧)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية: ط ٤ ، مكتبة العبيكان، الرياض.

عطاري، عارف (٢٠١٣). السياسات التعليمية: مدخل نظري ودراسات حالة. دار الفاروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عياصرة، معن محمود (٢٠١١). نظم وسياسات التعليم ، نماذج (عربية- أجنبية). دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

لائحة التعليم عن بعد (١٤٣١). وزارة التعليم العالي،. الرياض. المملكة العربية السعودية.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦)

مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٩هـ). قرار إنشاء مركز مستقل باسم: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني. جريدة أم القرى الرسمية، مكة المكرمة. ع ٤٦٩٤ بتاريخ ١٤٣٩/٢/٧هـ ص٦.

المفرج، المطيرى، وحمادة. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. قطاع البحوث التربوية والمناهج – إدارة البحوث والتطوير التربوي- وحدة بحوث التجديد التربوي.

المنقاش، سارة بنت عبدالله (٢٠٠٦) دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد ١٩، ص ص ٣٨١-٤٤٠.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. مجلة الثقافة والتنمية.

المراجع الأجنبية

Abel, R. 2005, "Achieving Success in Internet-Supported Learning in Higher Education: Case Studies Illuminate Success Factors, Challenges, and Future Directions" ALLIANCE FOR HIGHER EDUCATION COMPETITIVENESS. Lake Mary, FL, USA. Retrieved at:

http://home.fau.edu/musgrove/web/Achieving%20success%20in%20internet%20supported%20learning%20in%20higher%20education.pdf
ACODE 2014, "Benchmarks for Technology Enhanced Learning", Version 3.1, University of Canberra, Australia. Retrieved at: http://www.acode.edu.au/pluginfile.php/579/mod_resource/content/4/TEL_Benchmarks.pdf
American Psychological Association (2002). PRINCIPLES OF GOOD PRACTICE IN DISTANCE EDUCATION AND THEIR APPLICATION TO PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING IN PSYCHOLOGY, Report of the Task Force on Distance Education and Training in Professional Psychology, American Psychological Association, Washington, D.C., USA. Retrieved at: https://www.apa.org/ed/resources/finalreport.doc
Baldwin, Sally J. &Trespalacios, Jesús (2017). Evaluation instruments and good practices in online education. Online Learning Journal v21 n2, Online Learning Consortium, Inc. Newburyport, MA, USA. Retrieved at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149361.pdf
Boswell, K. (2000). Building Bridges or Barriers? Public Policies That Facilitate or Impede Linkages Between Community Colleges and Local School Districts. New Directions For Community Colleges, 2000(111), 3-15.
Butcher, D. et al. 2016, "Guide to Quality in Online Learning" Academic Partnership, Dallas, TX, USA. Retrieved at: http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Guide_Quality_Online.pdf
California State Universities (2015). Comparison of CSU QOLT Instrument and QM Rubric for Evaluating the Quality of Online Courses: Many Similarities and Some Differences. Retrieved from: http://courseredesign.csuprojects.org/wp/wp-content/uploads/2013/11/QOLT-QM-Alignment-Matrix-.pdf
California State University San Marcos, Quality Online Learning and Teaching (QOLT) Rubric, Retrieved on 14/10/2018 at : http://www.csusm.edu/ids/training-support/training_support%20documents/qolt_rubric.pdf
California State University, (Retrieved by researcher on 18/09/2018) "CSU DISTANCE EDUCATION POLICIES", http://courseredesign.csuprojects.org/wp/qualityassurance/campus-online-learning-policies

Consortium for Policy Research in Education. (2000). Bridging the K-12/Postsecondary Divide With a Coherent K-16 System. CPRE Policy Briefs. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/19

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2012). Preparing Teachers for a Changing World. Jossey-Bass.

Dash, S., Magidin de Kramer, R., O'Dwyer, L., Masters, J., & Russell, M. (2012). Impact of Online Professional Development or Teacher Quality and Student Achievement in Fifth Grade Mathematics. Journal Of Research On Technology In Education, 45(1), 1-26.

David F. Labaree (1992). Doing Good, Doing Science: The Holmes Group Reports and the Rhetorics of Educational Reform. Teachers College Record Volume 93. NO.4 . Columbia University .

Dede, C. (Ed.) (2006). Online professional development for teachers: emerging models and methods. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Frydenberg, J., 2002, "Quality Standards in e-Learning: A matrix of analysis," Irvine Distance Learning Center, University of California, USA. Retrieved at: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/109/189

Hanover Research, 2013, "Best and Innovative Practices in Higher Education Assessment", Academy Administration Practice

Howell, Frank (1996). What is Professional Development? The Teacher. Available electronically from http://www.nstu.ns.ca/issues/frnkpd.html

https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/237249416?accountid=142908

Hwang, D.J., Yang, H., Kim, H., 2010, "E-Learningn the Republic of Korea", UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow, Russian Federation. Retrieved at: http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214677.pdf

Irlbeck, S. A. (2008). IMPLEMENTATION OF BEST PRACTICES FOR ONLINE TEACHING AND LEARNING IN AN ONLINE INSTITUTION. Performance Improvement, 47(10), 25-29. Retrieved from

Jung, I., Latchem, C. (2012). Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e-Learning. New York: Routledge.

KPMG India, Google, 2017. "Online Education in India: 2021", KPMG India Pvt Ltd (head Office), Mumbai, India. Retrieved at: https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/in/pdf/2017/05/Online-Education-in-India-2021.pdf

Laurillard, D., &Masterman, E. (2010). TPD as Online Collaborative Learning for Innovation in Teaching. In J. Lindberg, & A. Olofsson (Eds.) Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery (pp. 230-246). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60566-780-5.ch013

Liu, K. (2012). A design framework for online teacher professional development communities. Asia Pacific Educ. Rev., 13(4), 701-711.

Liz Pape, L., et al. , 2009, "National Standards for Quality Online Programs", International Association for K-12 Online Learning, Vienna, VA, USA. Retrieved at:https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/national-standards-for-quality-online-programs.pdf

Lloyd, M., & Duncan-Howell, J. (2010). Changing the Metaphor: The Potential of Online Communities in Teacher Professional Development. In J. Lindberg, & A. Olofsson (Eds.) Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery (pp. 60-76). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60566-780-5.ch004

Loucks-Horsley, S. (2010). Designing professional development for teachers of science and mathematics. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Mason, T. (2015). The Role of Colleges of Education in the Preparation of Teachers in the U.S.: Implications for Saudi Arabia. Speech, King Saud University Conference "Future Teachers: Preparation and Development."

Michigan Colleges Online, 2018, "Online Course Development Guidelines and Rubric", http://www.mccvlc.org/~staff/content.cfm?m=108&id=108&startRow=1&mm=0

Moon, Bob ed. (2018). Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers? An International analysis of policy and practice. Cambridge: Cambridge University Pres.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. School Effectiveness And School Improvement, 25(2), 231-256.

Perraton, H, Lentel, H. (2004). 'Aims and purpose', in H. Perraton and H. Lentell (eds) Policy for open and distance learning; World review of open and distance learning, Vol.2, London: Routledge Falmer

Quality Matters, 2018, "The Quality Matters Higher Education Rubric", Sixth edition, Maryland Online, Inc. https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/PDFs/StandardsfromtheQMHigherEducationRubric.pdf

Ragan, L., 2012, "Best Practices in Online Teaching", C O N N E X I O N S, Rice University, Houston, Texas. https://cnx.org/exports/8c2237e2-773e-4801-8d7f-f6ac1194aff3@2.3.pdf/best-practices-in-online-teaching-2.3.pdf

Ragan, L., 2014, "10 Principles of effective Online Teaching: Best Practices in Distance Education", Magna Publications, Inc., Madison, Wisconsin, USA. Retrieved, at: https://www.mnsu.edu/cetl/teachingwithtechnology/tech_resources_pdf/Ten%20Principles%20of%20Effective%20Online%20Teaching.pdf

Rippner, J. (2014). The Role of state p-20 councils in promoting collaboration between k-12 and higher education (Ph.D). The University of Georgia.

Scartezini, Raquel Antunes, and CarlesMonereo. "The Development of University Teachers' Professional Identity: A Dialogical Study." Research Papers in Education 33, no. 1 (January 1, 2018): 42–58. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225805.

Smith, K. (2011). Online teacher professional development: The Importance of Training to Deliver PD Online(Ph.D). Boston College Lynch School of Education Department of Educational Research, Measurement, and Evaluation.

Swedish National Agency for Higher Education 2008, "E-learning quality: Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education". Högskoleverketsrapportserie, Stockholm, Sweden. Retrieved at: http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/files/0811R.pdf

The Hanover Research Council, 2009, "Best Practices in Online Teaching Strategies", Academy Administration Practice, Washington, DC, USA. Retrieved, at: https://myuni.adelaide.edu.au/courses/24800/files/658588/download?download_frd=1

UNESCO (1991). "The Role of Higher Education in Society: Quality and Pertinence", 2nd UNESCO-Non-Governmental organizations Collective Consultation on Higher Education Paris, 8-11 April 1991.

UNESCO (2009). Projecting the Global Demand for Teachers: Meeting the Goal of

Universal Primary Education by 2015. UNESCO, Institute for Statistics: Paris.

University of Illinois, 2006, "A tool to assist in the design, redesign, and/or evaluation of online courses", Illinois Online Network and the Board of Trustees of the University of Illinois. http://www.ion.uillinois.edu/initiatives/qoci/docs/QOCIRubricChecklist.rtf

Villegas-Reimers. (2003). Teacher Professional development: an international review of the literature. International Institute for Educational Planning. Paris