

"تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور تطوير المناهج في جودة التعليم في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية: الفرع الثالث في مدينة طرابلس انموذجاً"

"Faculty Members' Perceptions of the Role of Curriculum Development in Enhancing Educational Quality at the Faculty of Arts and Humanities, Lebanese University: The Third Branch in Tripoli as a Case Study"

إعداد الباحث:

د. محي الدين عبد الرحيم عيد – أستاذ مساعد – جامعة الجنان – لبنان

Dr. Mouhyi Din A. Eid – Assistant Professor – Jinan University – Lebanon

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-6680-103X>

Received: 15/04/2026 | Revised: 16/04/2026 | Accepted: 25/04/2026 | Published: 02/05/2026

assessment received the highest evaluation, followed by technology integration, faculty support and professional development, and new curriculum content. The findings also revealed notable implementation barriers, particularly insufficient training for faculty members, resistance to change, and coordination challenges across academic departments. The study concludes that improving educational quality requires more than formally adopting revised curricula; it depends on the integration of updated content, effective assessment, meaningful educational use of technology, continuous professional development, and sustained institutional support.

Keywords: Curriculum Development; Educational Quality; Higher Education; Faculty Members; Lebanese University; Faculty of Arts and Humanities.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى تقويم دور تطوير المناهج في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية

Abstract:

This study aimed to evaluate the role of curriculum development in enhancing educational quality from the perspectives of faculty members at the Faculty of Arts and Humanities, Lebanese University, Third Branch in Tripoli. The study examined an institutional curriculum-development process encompassing content updating, technology integration, student assessment, faculty support and professional development, and implementation barriers. A quantitative descriptive survey design was employed. The original population comprised 127 faculty members, while the final study sample included 89 participants after excluding the pilot-study participants. Data were collected using a 30-item questionnaire distributed across five dimensions. The instrument demonstrated high internal consistency, with an overall Cronbach's alpha of 0.893. Results showed that faculty members generally reported a high level of agreement regarding the contribution of curriculum development to educational quality. Student

الجديد. كما أظهرت النتائج وجود معوقات ملحوظة، تمثلت بصورة أساسية في تحديات تدريب الأساتذة، ومقاومة التغيير، وضعف التنسيق بين الأقسام. وخلصت الدراسة إلى أن تحسين جودة التعليم لا يتحقق بمجرد اعتماد مناهج مطورة، بل يتطلب تكاملاً بين تحديث المحتوى، والتقييم الفعال، والتوظيف التربوي للتكنولوجيا، والتطوير المهني، والدعم المؤسسي المستمر. وتوصي الدراسة بإرساء آليات دورية لمراجعة المناهج ومتابعة تطبيقها، وتعزيز التدريب والدعم التقني والتنسيق المؤسسي بما يضمن استدامة عملية التطوير.

الكلمات المفتاحية: تطوير المناهج؛ جودة التعليم؛ التعليم العالي؛ أعضاء هيئة التدريس؛ الجامعة اللبنانية؛ كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية، الفرع الثالث في مدينة طرابلس، في ضوء عملية تطوير مؤسسية شملت تحديث المحتوى، ودمج التكنولوجيا، وتطوير أساليب التقييم، ودعم أعضاء هيئة التدريس، ورصد معوقات التنفيذ. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ذا المدخل الكمي، وتكون مجتمعها الأصلي من (127) عضو هيئة تدريس، في حين بلغت العينة الأساسية (89) عضواً بعد استبعاد أفراد الدراسة الاستطلاعية. وجمعت البيانات باستخدام استبانة من (30) فقرة موزعة على خمسة محاور، وأظهرت الأداة مستوى مرتفعاً من الثبات، إذ بلغ معامل ألفا كرونباخ الكلي (0.893). بينت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدور تطوير المناهج في جودة التعليم جاءت مرتفعة بوجه عام، وكان تقييم الطلاب أكثر المحاور تقديراً، يليه دمج التكنولوجيا، ثم دعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، فمحتوى المنهج

How to Cite This Article

عيد، م. د. ع. (2026). تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور تطوير المناهج في جودة التعليم في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية: الفرع الثالث في مدينة طرابلس أنموذجاً. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، 9(91)، (811 – 839).



المقدمة:

أصبح تطوير المناهج الجامعية أحد المداخل الرئيسة لتحسين جودة التعليم العالي، لما يمثله المنهج من إطار منظم يربط بين أهداف البرنامج ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه ومخرجاته. ولم تعد عملية تطوير المناهج تقتصر على إضافة مقررات أو تعديل محتويات قائمة، بل باتت عملية مؤسسية مستمرة تستجيب للتحويلات المعرفية والتكنولوجية، وتغير حاجات المتعلمين، ومتطلبات سوق العمل، ومعايير ضمان الجودة. وفي البيئة العربية على وجه الخصوص، تزداد أهمية هذا التوجه في ظل الحاجة إلى تعزيز قدرة الجامعات على مواكبة التحويلات الرقمية وتحسين ممارسات التعليم والتعلم. وقد أكد تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز الدولي للابتكار في التعليم

العالي التابع لليونسكو أن التحول الرقمي في الجامعات العربية يرتبط بصورة مباشرة بالسياسات المؤسسية، والبنية التحتية، وقدرات أعضاء هيئة التدريس، والدعم المؤسسي، وضمان جودة التعليم الرقمي، وأن التفاوت في هذه العناصر ما يزال يمثل تحدياً أمام مؤسسات التعليم العالي العربية (ALECSO & UNESCO-ICHEI, 2023).

وتؤكد الدراسات العربية الحديثة أن تطوير البرامج الجامعية لا ينفصل عن ظروف تنفيذها المؤسسية. فقد بينت دراسة الشربيني (2022) أن تطوير البرامج الدراسية يحتاج إلى متطلبات تنظيمية وأكاديمية، وإلى ربط المخرجات بحاجات سوق العمل، مع وجود معوقات قد تحد من فاعلية عملية التطوير. كما أظهرت دراسة شاكر والسعدي (2023) أن واقع التحول الرقمي في الجامعات الحكومية اليمنية جاء منخفضاً، على الرغم من الارتفاع الكبير في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لانعكاساته المتوقعة على جودة التعليم، وهو ما يبرز أن إدراك أهمية التطوير أو التكنولوجيا لا يعني بالضرورة اكتمال تطبيقهما في البيئة الجامعية. ومن جانب آخر، توصلت دراسة الغامدي (2022)، التي شملت أعضاء هيئة تدريس في كليات التربية في عدد كبير من الجامعات السعودية، إلى أهمية المتطلبات المرتبطة بالتطوير الديناميكي للمناهج، وإلى ارتباط بعض تصورات أعضاء هيئة التدريس بخبراتهم في أنشطة التطوير المهني. وتؤكد هذه النتائج مجتمعة مركزية عضو هيئة التدريس في نجاح عمليات تطوير المناهج الجامعية، باعتباره الطرف الذي يحول المنهج المخطط إلى ممارسات تعليمية فعلية.

وفي لبنان، يأتي تطوير التعليم العالي في سياق أكثر تعقيداً نتيجة الأزمات الاقتصادية والمؤسسية التي أثرت في قدرة المؤسسات التعليمية على المحافظة على جودة خدماتها وتطويرها. وقد جعلت خطة التعليم العالي الخمسية في لبنان 2023-2027 تحسين الجودة وملاءمة البرامج التعليمية لحاجات الاقتصاد وسوق العمل وتطوير التعليم والتعلم من بين أولويات إصلاح قطاع التعليم العالي، إلى جانب تعزيز الحوكمة وضمان الجودة. وفي السياق نفسه، أشار البنك الدولي إلى أن الأزمة انعكست بقوة على الجامعة اللبنانية، إذ انخفضت قدرتها التمويلية والتشغيلية، وأصبح الجزء المخصص للبحث والتطوير والموارد التي يمكن أن تعزز جودة التعليم محدوداً للغاية، الأمر الذي يجعل تحقيق التطوير الأكاديمي في الجامعة أكثر تحدياً في ظل الموارد المتاحة (World Bank, 2024).

وعلى الرغم من هذه الظروف، شهدت الجامعة اللبنانية مساراً مؤسسياً واضحاً لتطوير مناهجها وبرامجها. فقد صدر في 27 نيسان 2021 القرار رقم (609) القاضي بتشكيل اللجنة العليا لتطوير المناهج والبرامج في الجامعة، وأسند إليها دراسة المناهج الأكاديمية وسبل تطويرها، ودراسة اقتراحات تعديل البرامج واستحداث الاختصاصات والمسارات، فضلاً عن دراسة المعوقات التي تواجه تطبيق الأنظمة الجديدة واقتراح الحلول المناسبة لها (الجامعة اللبنانية، 2021). كما أكد النظام الداخلي المعدل لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، الصادر بموجب القرار رقم (1797) سنة 2021، ضرورة وضع مناهج تعليمية حديثة تنمي قدرات الطالب، وتعزز فرص انخراط الخريجين في سوق العمل، وتتوافق مع معايير ضمان الجودة، ونص صراحة على إعادة النظر في المناهج بصورة دورية بهدف تحديثها وتطويرها (الجامعة اللبنانية، 2021).

وفي إطار هذا التوجه، أطلقت كلية الآداب والعلوم الإنسانية مناهجها الجديدة رسمياً في 5 تشرين الثاني 2021، في عملية تطوير شملت الكلية وفروعها، وربطت بين تحديث المناهج وحاجات سوق العمل وجودة التعليم والأدوار المعاصرة للجامعة (الجامعة اللبنانية، 2021 ج). ثم انتقلت عملية التطوير إلى مرحلة أكثر إجرائية عندما أطلقت الكلية في 2 آذار 2023 التوصيفات الموحدة لمقررات المناهج الجديدة المطورة، مستهدفة بناء محتوى علمي مشترك بين الفروع، وتوضيح أهداف المقررات ومضامينها، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس، وإتاحة إمكان تطوير الامتحانات وبنوك الأسئلة بصورة أكثر تنظيماً (الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2023). وتكشف هذه الخطوات أن التطوير الذي تناولته الدراسة الحالية لم يكن تعديلاً افتراضياً أو محدوداً، بل كان جزءاً من عملية إصلاح أكاديمي موثقة رسمياً انتقلت من القرارات التنظيمية إلى المناهج والتوصيفات والممارسة التدريسية.

وتزداد أهمية تقويم هذه التجربة في ضوء ما أظهرته الدراسات اللبنانية الحديثة؛ فقد خلصت Mallah Boustani (2023) إلى أن التحولات التكنولوجية وتغير طبيعة سوق العمل في لبنان يفرضان إعادة التفكير في تصميم المناهج الجامعية وفي مدى توافقها مع توقعات الطلبة ومتطلبات التوظيف. كما تتفق الأدبيات الدولية مع أهمية عدم الاكتفاء بإقرار الإصلاح رسميًا؛ إذ أظهرت دراسة Honkimäki وزملائه (2022) أن تصورات الأكاديميين لإصلاح المناهج تتأثر بكيفية إدارة التغيير وبمستوى الدعم الذي يتلقونه، في حين أظهرت دراسة Wilson وزملائه (2025) أن الإصلاح المنهجي قد يحقق تحسينات واضحة في بعض المخرجات التعليمية دون أن تنعكس آثاره بالدرجة نفسها على جميع المؤشرات. ومن ثم، تصبح دراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بعد تطبيق المنهج عنصرًا أساسيًا للحكم على عملية التطوير، والكشف عن جوانب قوتها ومواطن التحدي فيها.

ومن هذا المنطلق، تتجه الدراسة الحالية إلى تقويم دور تطوير المناهج في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية - الفرع الثالث في مدينة طرابلس، من خلال تناول عناصر مترابطة تشمل محتوى المنهج الجديد، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وتقييم الطلبة، ودعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، إلى جانب العوائق التي صاحبت عملية التطوير؛ بما يسمح بتكوين صورة ميدانية عن عملية إصلاح منهجي جرت في سياق جامعي لبناني عام يواجه في الوقت نفسه متطلبات التطوير وضغوط الواقع المؤسسي.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

لا تتمثل إشكالية الدراسة في إثبات ما إذا كانت كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية قد قامت بتطوير مناهجها؛ فذلك محسوم وموثق رسميًا. فقد أنشأت الجامعة لجنة عليا لتطوير المناهج والبرامج بموجب القرار رقم (609) لسنة 2021، ثم عدلت النظام الداخلي للكلية بالقرار رقم (1797)، الذي ربط المناهج الحديثة بتنمية قدرات الطلبة وسوق العمل ومعايير ضمان الجودة، قبل أن تطلق الكلية مناهجها الجديدة في تشرين الثاني 2021، ثم تستكمل هذا المسار بإصدار التوصيفات الموحدة للمقررات المطورة في آذار 2023. ومن هنا تنتقل المشكلة البحثية من سؤال «هل حدث تطوير؟» إلى سؤال أكثر أهمية: إلى أي مدى انعكس هذا التطوير، بعد دخوله حيز التطبيق، على جودة التعليم كما يدرسه أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في تنفيذ المناهج الجديدة؟

وتتبع قوة هذه الإشكالية من أن الانتقال من المنهج المقرر إلى المنهج المنفذ لا يحدث بصورة تلقائية؛ فقد تكون أهداف التطوير واضحة على مستوى القرارات والتوصيفات، في حين تتأثر نتائجها الفعلية بالإمكانات المتاحة، ومدى جاهزية أعضاء هيئة التدريس، والتدريب المهني، واستخدام التكنولوجيا، وأساليب التقويم، والبنية المؤسسية التي تحتضن التغيير. وتتأكد أهمية هذا الجانب في حالة الجامعة اللبنانية في ضوء الظروف المالية والتنظيمية التي تعمل فيها؛ إذ أظهر تقرير البنك الدولي لعام 2024 تراجعًا حادًا في الموارد المتاحة للجامعة وانخفاضًا في قدرتها على تغطية التكاليف التشغيلية الضرورية لضمان جودة التعليم، كما أشار إلى أهمية تعزيز ارتباط ما تقدمه الجامعة باحتياجات سوق العمل وتحسين آليات الجودة والأداء (World Bank, 2024). وهنا يظهر التوتر البحثي بوضوح: إصلاح منهجي طموح من جهة، وبيئة تنفيذية تواجه قيودًا حقيقية من جهة أخرى.

وتدعم الدراسات السابقة وجود هذه المسافة المحتملة بين تصميم الإصلاح وتنفيذه. ففي البيئة العربية، كشفت الشربيني (2022) أن تطوير البرامج الجامعية يصاحبه عدد من المتطلبات والمعوقات المؤسسية، في حين أظهرت دراسة شاكر والسعدي (2023) فجوة واضحة بين ضعف واقع التحول الرقمي في الجامعات وبين الارتفاع الكبير في تقدير أهميته لجودة التعليم. أما في البيئة اللبنانية، فقد أكدت Mallah Boustani (2023) أن تغير سوق العمل والتطور التكنولوجي والأزمات المتلاحقة تستدعي إعادة تصميم المناهج الجامعية بصورة أكثر ارتباطًا بالمهارات والاحتياجات الجديدة. وعلى المستوى الدولي، أظهرت دراسة Honkimäki وزملائه (2022) أن الإصلاحات

المنهجية الواسعة قد تواجه تبايناً في تصورات الأكاديميين بشأن الإدارة والدعم والمشاركة، وهو ما يؤكد أن نجاح التطوير ينبغي أن يقاس بعد التطبيق لا بمجرد صدور القرارات المنظمة له.

ومن ناحية أخرى، تعكس خطط الإصلاح الوطنية اللبنانية نفسها الحاجة إلى هذا النوع من التقييم. فخطّة التعليم العالي 2023–2027 لا تكتفي بالدعوة إلى تحديث القطاع، وإنما تضع جودة التعليم وملاءمة البرامج، وتطوير التعليم والتعلم، وصلتهما بحاجات الاقتصاد وسوق العمل ضمن أولويات الإصلاح. وبذلك تكتسب الدراسة الحالية قيمة تتجاوز وصف تجربة كلية واحدة؛ لأنها تختبر ميدانياً، في نطاق محدد، قضايا تقع في صلب التوجه الوطني لتطوير التعليم العالي اللبناني.

وفي حدود الدراسات والمصادر التي أمكن التحقق منها، يلاحظ أن الأدبيات تناولت تطوير المناهج من زوايا متعددة؛ فمنها ما ركز على متطلبات تطوير البرامج، ومنها ما تناول التحول الرقمي، أو سوق العمل وقابلية التوظيف، أو عمليات الإصلاح المؤسسي. إلا أن الحاجة ما تزال قائمة إلى دراسة ميدانية متكاملة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في طرابلس، تقيس تجربة تطوير المناهج من منظور أعضاء هيئة التدريس عبر مجموعة من الأبعاد المتزامنة بدل دراسة كل منها منفرداً. وتتناول أداة الدراسة الحالية بالفعل خمسة مجالات هي محتوى المنهج الجديد، ودمج التكنولوجيا، وتقييم الطلاب، ودعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، والعوائق المصاحبة للتطوير.

وعليه، تتحدد الفجوة البحثية في محدودية الدليل الميداني الذي يكشف كيف تُرجمت عملية تطوير المناهج الموثقة رسمياً في كلية الآداب والعلوم الإنسانية إلى واقع تعليمي فعلي في الفرع الثالث، وما مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس لمختلف مكونات هذه العملية، وما العوائق التي صاحبت تنفيذها. وبذلك تسد الدراسة الحالية فجوة بين السياسة الأكاديمية المعلنة والتطبيق الميداني المدرك، وتقدم تقويماً يستند إلى آراء الفاعلين المباشرين في تنفيذ المنهج، في مرحلة زمنية جاءت بعد إطلاق المناهج الجديدة واستكمال توصيفاتها الموحدة.

ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما دور تطوير المناهج في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس؟

يتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

1. ما هو دور محتوى المنهج الجديد في جودة تعليم الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟
2. ما هو دور دمج التكنولوجيا في التعليم على تعلم وتفاعل الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟
3. ما هو دور تقييم الطلاب (الامتحانات، الأوراق البحثية، العروض التقديمية، إلخ) في تعزيز النزاهة الأكاديمية والتقييم الحقيقي للمعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟
4. ما هو دور دعم المعلمين والتدريب المهني في جودة التعليم التي يتلقاها الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

5. ما العوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

أهداف الدراسة

1. التعرف إلى دور محتوى المنهج الجديد في جودة تعليم الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس.
2. التعرف إلى دور دمج التكنولوجيا في التعليم في تعلم الطلبة وتفاعلهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس.
3. التعرف إلى دور أساليب تقييم الطلبة في دعم جودة التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس.
4. التعرف إلى دور دعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس.
5. التعرف إلى العوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة من إثراء الأدبيات المتعلقة بتطوير المناهج وجودة التعليم العالي، ولا سيما في السياق اللبناني والعربي الذي ما تزال فيه الدراسات الميدانية التي تتناول تجربة تطوير المناهج من منظور أعضاء هيئة التدريس محدودة نسبياً. كما تقدم الدراسة معالجة متكاملة لعملية تطوير المناهج من خلال تناولها محتوى المنهج، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وتقييم الطلبة، ودعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، إلى جانب العوائق التي تواجه عملية التطوير، بما يساهم في بناء فهم أكثر شمولاً للعوامل المرتبطة بجودة التعليم الجامعي. وتكتسب الدراسة قيمة إضافية من تطبيقها في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، بما يوفر دليلاً ميدانياً من مؤسسة جامعية عامة وفي سياق أكاديمي لبناني له خصوصيته التنظيمية والاقتصادية والتعليمية.

الأهمية العملية:

- تفيد إدارة كلية الآداب والعلوم الإنسانية وصنّاع القرار في الجامعة اللبنانية من خلال تزويدهم بمؤشرات ميدانية حول جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين في تطبيق المناهج المطورة.

- تفيد اللجان المسؤولة عن تطوير المناهج والبرامج في تحديد الأولويات المتعلقة بتحديث المحتوى، وملاءمته للتطورات المعرفية واحتياجات سوق العمل، ووضع آليات أكثر انتظاماً للمراجعة والتطوير.
- تفيد أعضاء هيئة التدريس والجهات المسؤولة عن التطوير المهني في تحديد الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، وأساليب التدريس الحديثة، وأساليب تقويم الطلبة، بما يسمح ببناء برامج تدريبية تستجيب للاحتياجات الفعلية.
- تفيد الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة والتقويم الأكاديمي في تطوير ممارسات تقييم الطلبة وتعزيز تنوعها ووضوح معاييرها وعدالتها، وربطها بصورة أفضل بنواتج التعلم المستهدفة.
- تفيد الإدارة الجامعية في إدارة عملية التغيير من خلال الكشف عن العوائق التنظيمية والتقنية والبشرية التي ترافق تنفيذ المناهج المطورة، بما يساعد على وضع آليات عملية للتنسيق والدعم والمتابعة المستمرة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة موضوعياً على تقويم دور تطوير المناهج في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من خلال خمسة مجالات تمثلت في محتوى المنهج الجديد، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وتقييم الطلبة، ودعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، والعوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس، ممن انطبقت عليهم إجراءات الدراسة وشاركوا في تطبيق أدواتها.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية – الفرع الثالث، مدينة طرابلس.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية وُجمعت بياناتها خلال الفصل الثالث من العام الجامعي 2023–2024.

مصطلحات الدراسة

1. المناهج

المناهج: ينظر جابر (2025) إلى المنهج بوصفه الإطار المنظم للخبرات التعليمية الذي يترجم التوجهات التربوية إلى أهداف ومضامين وأنشطة وخبرات تسهم في بناء معارف المتعلم ومهاراته وقيمه، وتخضع بصورة مستمرة للمراجعة والتقويم استجابة للتحويلات المعرفية والتكنولوجية (جابر، 2025). ومن منظور أجنبي، ترى منظمة الأمم

المتحدة للتربية والعلم والثقافة أن المنهج يحدد المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم، ويبين تدرج التعلم ووسائل تقويمه وقياسه (UNESCO, 2023). وإجراءً، يقصد بالمناهج في الدراسة الحالية منظومة المقررات والخبرات التعليمية المقدمة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية-الفرع الثالث، كما يدركها أعضاء هيئة التدريس من حيث حداثة المحتوى وملاءمته، وتوظيف التكنولوجيا، وأساليب تقييم الطلبة، وما يرتبط بتنفيذها من دعم أكاديمي ومهني.

2. تطوير المناهج

تطوير المناهج: يُفهم تطوير المناهج عربياً بوصفه عملية مراجعة وتجديد مستمرة لمكونات المنهج استجابة للتغيرات المعرفية والمجتمعية والتكنولوجية ومتطلبات المستقبل، بما يحافظ على ملائمة الخبرات التعليمية وفعاليتها (جابر، 2025). وتعرّفه اليونسكو بأنه عملية منهجية لإنتاج مناهج جديدة أو تحسين المناهج القائمة، وتشمل تحديد الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم وإجراءات التقويم (UNESCO, 2019). وإجراءً، يقصد بتطوير المناهج في هذه الدراسة مجموعة التغييرات التي شهدتها مناهج كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية، والمتمثلة في تحديث المحتوى، ودمج التكنولوجيا في التعليم، وتنويع أساليب تقييم الطلبة، ودعم أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم مهنيًا، مع رصد العوائق التي صاحبت تنفيذ عملية التطوير؛ وهي الجوانب التي بنيت عليها محاور أداة الدراسة.

3. جودة التعليم الجامعي

جودة التعليم الجامعي: تُفهم جودة التعليم العالي في الأدبيات العربية الحديثة بوصفها عملية متعددة الأبعاد ترتبط بمدى قدرة المؤسسة الجامعية على الوفاء بمعايير الأداء الأكاديمي والمحافظة عليها وتحسينها بصورة مستمرة، بما يشمل البرامج والمناهج والعمليات التعليمية ومخرجاتها (بن الطاهر، 2024). وفي الأدبيات الدولية، ترتبط الجودة في التعليم العالي بمدى ملائمة المؤسسة أو البرنامج للغرض الذي أنشئ من أجله، وتحقيق المعايير والتوقعات التعليمية، ضمن عملية مستمرة للتقويم والتحسين (UNESCO IITE, 2023). وإجراءً، تعرّف جودة التعليم في الدراسة الحالية بأنها مستوى التحسن الذي يدركه أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية نتيجة تطوير المناهج، كما تعكسه تقديراتهم لحداثة المحتوى وملاءمته، وفاعلية دمج التكنولوجيا، وجودة أساليب تقييم الطلبة، ومستوى الدعم والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

أ. الدراسات العربية

دراسة الغامدي (2022). هدفت دراسة الغامدي إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بشأن متطلبات استخدام النموذج التداولي والديناميكي في تطوير مناهج اللغة العربية في الجامعات السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت أداة قائمة على مقياس ليكرت الخماسي على عينة بلغت 218 عضو هيئة تدريس من 21 كلية تربية في الجامعات السعودية، واستخدمت التحليلات الوصفية واختبارات t وتحليل التباين واختبار شيفيه. وأظهرت النتائج أهمية المتطلبات المرتبطة بالتطوير الديناميكي للمناهج، كما كشفت عن اختلاف بعض تصورات أعضاء هيئة التدريس باختلاف المشاركة في أنشطة التطوير المهني والمنطقة الجامعية وبعض الخصائص الديموغرافية، وهو ما يبرز أهمية إشراك أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم في عمليات تجديد المناهج (Alghamdi, 2022).

دراسة الشربيني (2022). هدفت دراسة غادة حمزة محمد الشربيني إلى التعرف إلى واقع تطوير البرامج الدراسية في جامعة الملك خالد ومتطلبات تطويرها ومعوقاته وفق فلسفة الدراسات البينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت استبانة مكونة من 40 فقرة طُبقت على 102 عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج وجود حاجة واضحة إلى تعزيز ممارسات تطوير البرامج وتوفير متطلباتها التنظيمية والأكاديمية، إلى جانب وجود مجموعة من المعوقات التي تحد من تطوير البرامج البينية، بما يؤكد أن نجاح تحديث البرامج لا يتوقف على تغيير المحتوى وحده، وإنما يرتبط بالبنية التنظيمية والدعم المؤسسي المتاح لعملية التطوير (الشربيني، 2022).

دراسة شاكر والسعدي (2023). هدفت دراسة عبد الملك محمد يحيى شاكر ومحمد زين صالح السعدي إلى التعرف إلى واقع التحول الرقمي بوصفه مدخلاً لضمان جودة التعليم في الجامعات اليمنية وانعكاساته وآليات تطبيقه. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة من 57 فقرة على عينة عشوائية بسيطة بلغت 90 عضو هيئة تدريس من ست جامعات حكومية يمنية. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى التطبيق الفعلي للتحول الرقمي، في مقابل تقدير مرتفع جداً لانعكاساته المتوقعة على جودة التعليم الجامعي، كما جاءت آليات توظيفه لضمان الجودة بدرجة مرتفعة؛ وهو ما يكشف عن فجوة بين إدراك أهمية التكنولوجيا وبين توافر ظروف تطبيقها المؤسسي (شاكر والسعدي، 2023).

دراسة أسويري (2024). هدفت دراسة نعيمة فرج جابر أسويري إلى التعرف إلى استخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بترغن وكلية التقنية بمرزق في جامعة فزان. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة متاحة قوامها 52 عضو هيئة تدريس، واستخدمت في البداية استمارة مفتوحة من ستة أسئلة، ثم استبانة مغلقة من 24 فقرة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى استخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التعليم الجامعي، وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص الأدبي أو العلمي، مؤكدة أهمية توفير التقنيات الحديثة وتصميم البيئات الجامعية بما يسمح باستخدامها بصورة أكثر فاعلية (أسويري، 2024).

دراسة محمد وبوكنيشة والصبيحي (2026). هدفت دراسة غالية محمد عبد السلام محمد، وعبد السلام محمد مصباح بوكنيشة، وعبد الكريم عبد الرحيم السنوسي الصبيحي إلى الكشف عن اتجاهات طلبة قسم التربية وعلم النفس نحو استراتيجيات تحديث المقررات الدراسية ومدى تأثيرها في تحسين جودة التعليم الجامعي. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت استبانة من 30 فقرة على 150 طالباً من طلبة قسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب في جامعة إجدابيا. وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تحديث المقررات، ووجود تأثير إيجابي مدرك لهذه الاستراتيجيات في تحسين جودة التعليم الجامعي، مع عدم ظهور فروق دالة وفق الجنس أو الشعبة، وهو ما يدعم الصلة بين تجديد المقررات وتحسين خبرة التعلم الجامعي (محمد وآخرون، 2026).

ب. الدراسات الأجنبية والدولية

دراسة Honkimäki وآخرين (2022). هدفت الدراسة إلى تحليل تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه إصلاح شامل للمناهج تُنفذ من أعلى إلى أسفل في جامعة بحثية فنلندية، مع التركيز على إدارة عملية الإصلاح والدعم الإداري واستخدام الإرشادات الجامعية. واعتمد الباحثون أسلوب المسح، وجمعت البيانات من 394 أكاديمياً من مختلف كليات الجامعة من خلال أسئلة مغلقة ومفتوحة، وحُللت البيانات باستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي وتحليل التباين، إلى جانب التحليل الموضوعي للإجابات المفتوحة. وأظهرت النتائج عدم رضا عدد من الأكاديميين عن إدارة عملية الإصلاح والدعم المؤسسي رغم التزامهم بالإرشادات، كما كشفت عن اختلافات بين الكليات، وأوضحت أن الإصلاح المفروض من أعلى قد يولد تعارضاً بين تصورات الأكاديميين ومتطلبات الإدارة الجامعية (Honkimäki et al., 2022).

دراسة Mallah Boustani (2023). تناولت الدراسة، في السياق اللبناني تحديداً، أثر التحولات التي أحدثتها جائحة COVID-19 في المناهج الجامعية ومتطلبات قابلية التوظيف. واستخدمت منهجية مختلطة جمعت بين تحليل بيانات

ما يقارب 400 طالب خلال أربع سنوات، ومقابلات شبه مقننة مع قيادات في ثلاث جامعات لبنانية، من بينها الجامعة اللبنانية، إضافة إلى خمسة مسؤولين في الموارد البشرية. وأظهرت النتائج الحاجة إلى إعادة تصميم البرامج والمناهج بما يستجيب للتحويلات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل وتوقعات الطلبة، مع تعزيز المقررات الرقمية والتدريب الإلكتروني والارتباط بين التعليم الجامعي وقابلية التوظيف (Mallah Boustani, 2023).

دراسة Nyadzi و Addo و Okrah (2024). هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية ضمان الجودة أثناء تطوير المناهج في جامعة المناجم والتكنولوجيا في غانا، وتحديد إجراءات التطوير والتحديات المصاحبة لها. واستخدم الباحثون منهج دراسة الحالة النوعية، وأجروا مقابلات معمقة شبه مقننة مع 14 مشاركًا اختيروا قصديًا من أربعة مستويات مؤسسية مسؤولة عن تطوير المناهج. وأظهرت النتائج أن جودة المناهج تتأثر بقوة بالأطر الوطنية والمؤسسية لضمان الجودة، بينما تمثلت أبرز المعوقات في ضيق الوقت المخصص للتطوير، ونقص الخبراء، وضعف مشاركة أصحاب المصلحة، وتأخر إجراءات الاعتماد، وغياب أطر تطوير متخصصة لبعض البرامج (Nyadzi et al., 2024).

دراسة Wilson وآخرين (2025). هدفت الدراسة إلى تقييم أثر إصلاح منهجي شامل في جامعة أستراليا انتقلت إلى نموذج تعلم مكثف قائم على التعلم النشط، ومقارنة نتائجه بالنموذج الفصلي التقليدي. واعتمدت منهجية كمية رصدية استيعادية، وحللت بيانات التحصيل لـ 27,528 طالبًا وبيانات الرضا لـ 7,924 طالبًا، مع إجراء مقارنات استدلالية عبر فترة امتدت ثلاث سنوات ومجموعات ضابطة. وأظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية للإصلاح المنهجي في النجاح الأكاديمي، ولا سيما لدى طلبة السنة الأولى، رغم أن رضا الطلبة لم يتحسن بالاتجاه نفسه في جميع المجالات. وتبرز الدراسة بذلك أن الحكم على جودة تطوير المنهج ينبغي ألا يعتمد على مؤشر واحد، وإنما على مجموعة من مؤشرات المخرجات والخبرة التعليمية (Wilson et al., 2025).

دراسة Wolff و Hattingh و Smith (2025). بحثت الدراسة دوافع إصلاح المناهج الجامعية والعوامل التي تمكّنه أو تعوقه في مؤسسات التعليم العالي بجنوب إفريقيا. واعتمدت منهجًا نوعيًا من خلال مقابلات مجموعات تركيز شبه مقننة ومسجلة مع 28 من منسقي البرامج والأكاديميين في 15 مؤسسة من أصل 16 مؤسسة تقدم برامج هندسية في البلاد. وأظهرت النتائج أن تطوير المناهج يتأثر بعوامل اقتصادية ومؤسسية وبيداغوجية مترابطة، وأن البنية التنظيمية والثقافة المؤسسية قد تقيدان الابتكار وتحافظان على الوضع القائم، كما أكدت ضرورة الجمع بين متطلبات الاعتماد والابتكار التربوي والاستجابة لحاجات المجتمع وسوق العمل (Wolff et al., 2025).

التعقيب على الدراسات السابقة

تكشف الدراسات السابقة العربية والدولية عن اتفاق واضح حول أن تطوير المناهج في التعليم العالي لم يعد مقتصرًا على تحديث المحتوى، بل أصبح عملية متعددة الأبعاد تشمل موازنة البرامج مع حاجات المجتمع وسوق العمل، وإدماج التكنولوجيا، وتطوير أساليب التعليم والتقييم، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتوفير البيئة المؤسسية الداعمة للتغيير. كما تتقاطع معظم الدراسات مع الدراسة الحالية في الاهتمام بتصورات الأطراف الفاعلة في العملية الجامعية وبالعلاقة بين التطوير والجودة. ومن الناحية المنهجية، غلب على الدراسات العربية المنهج الوصفي الكمي والاستبانة، كما في دراسات الغامدي والشربيني وشاكر والسعدي وأسويري، في حين أظهرت الدراسات الدولية تنوعًا أكبر بين المسوح الكمية، والمناهج المختلطة، ودراسات الحالة النوعية، وتحليل بيانات التحصيل الفعلية. وتنوعت العينات بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والطلبة ومسؤولي سوق العمل، وتراوحت الأدوات بين الاستبانة والمقابلات ومجموعات التركيز وتحليل الوثائق والبيانات المؤسسية. ويعزز هذا التنوع فكرة أن جودة تطوير المناهج ظاهرة مؤسسية مركبة لا يمكن اختزالها في تحديث المحتوى وحده.

وفي المقابل، تختلف الدراسة الحالية عن عدد كبير من هذه الدراسات في أنها لا تتناول أحد مكونات التطوير منفردًا، كالتكنولوجيا أو سوق العمل أو ضمان الجودة، وإنما تجمع في إطار ميداني واحد بين محتوى المنهج الجديد، ودمج التكنولوجيا، وتقييم الطلبة، ودعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني، والعوائق المصاحبة لتطوير المناهج. وهذه البنية موجودة أصلاً في أداة الدراسة ولا تحتاج إلى اختراع متغيرات جديدة. كما تتميز الدراسة بتركيزها على أعضاء هيئة التدريس في كلية للآداب والعلوم الإنسانية داخل الجامعة اللبنانية، بما يمنحها بعداً سياقياً مختلفاً عن معظم الدراسات التي أجريت في كليات التربية أو الجامعات التقنية والهندسية أو المؤسسات الخاصة.

أوجه تميز الدراسة

تتميز الدراسة الحالية بتناولها تطوير المناهج بوصفه عملية متكاملة لا باعتباره تعديلاً في المحتوى فحسب؛ إذ تجمع بين تحديث المحتوى وملاءمته، والتحول التكنولوجي في التعليم، وتطوير تقييم الطلبة، والدعم والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، والمعوقات المؤسسية والتنظيمية المصاحبة للتغيير. كما تستمد خصوصيتها من تطبيقها في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة اللبنانية-الفرع الثالث في طرابلس، بما يوفر دليلاً ميدانياً من جامعة عامة تعمل في سياق اقتصادي ومؤسسي شديد التعقيد. وتزداد قيمة هذا السياق في ضوء الأدبيات اللبنانية الأحدث التي تشير إلى تفاوت قدرات مؤسسات التعليم العالي في لبنان في مجال ضمان الجودة، وتأثر التحسين المؤسسي بالقيادة ومشاركة أصحاب المصلحة والموارد المتاحة.

الفجوة البحثية وكيف تسدها الدراسة

على الرغم من تزايد الدراسات التي بحثت تحديث المناهج والتحول الرقمي وضمان جودة التعليم العالي، فإن الأدبيات التي تم التحقق منها حتى عام 2026 تكشف أن جانباً كبيراً منها تناول هذه العناصر بصورة منفصلة، أو أُجري في جامعات غير لبنانية، أو ركز على تخصصات تقنية ومهنية محددة. وحتى الدراسات الحديثة في السياق اللبناني ركزت على قضايا مثل مواءمة المناهج مع قابلية التوظيف والتحويلات التي أعقبت الجائحة، أو على نظم ضمان الجودة الداخلية في الجامعات الخاصة؛ فعلى سبيل المثال تناولت دراسة Mallah Boustani (2023) المناهج وقابلية التوظيف، في حين درست Daoud وآخرون (2026) نظم ضمان الجودة في جامعتين لبنانيتين خاصتين. ومن ثم تتمثل الفجوة البحثية التي تعالجها الدراسة الحالية في محدودية الأدلة الميدانية المتكاملة حول الكيفية التي يدرك بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة اللبنانية العامة إسهام عملية تطوير محددة للمناهج، بأبعادها الأكاديمية والتكنولوجية والتقييمية والمهنية والمؤسسية مجتمعة، في جودة التعليم داخل مجال الآداب والعلوم الإنسانية. وتسعى الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم تشخيص كمي متكامل لهذه الأبعاد في سياق جامعي لبناني عام، مع الكشف في الوقت نفسه عن العوائق التي تحد من فاعلية عملية التطوير.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ذا المدخل الكمي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في الكشف عن دور تطوير المناهج في جودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ويتيح هذا المنهج وصف تقديرات أفراد العينة تجاه أبعاد تطوير المناهج المختلفة وتحليلها كمياً بالاستناد إلى البيانات التي تم جمعها باستخدام الاستبانة، وصولاً إلى مؤشرات كمية تساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية – الفرع الثالث في مدينة طرابلس، والبالغ عددهم (127) عضو هيئة تدريس وفق البيانات المعتمدة للعام الجامعي 2023–2024. وقد اختير (20) عضواً منهم لإجراء الدراسة الاستطلاعية، وتم استبعادهم من التطبيق النهائي، ليصبح إطار المجتمع المتاح للدراسة الأساسية (107) أعضاء هيئة تدريس.

وللتحقق من كفاية حجم العينة، استُخدمت معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة عند مستوى ثقة (95%) وهامش خطأ (5%)، حيث أظهرت المعادلة أن الحد الأدنى المناسب لعينة مجتمع حجمه (107) أفراد يبلغ نحو (84) فرداً.

وقد بلغت العينة الفعلية للدراسة (89) عضو هيئة تدريس ممن استُردت استباناتهم وكانت صالحة للتحليل، وهو عدد يتجاوز الحد الأدنى المطلوب إحصائياً ويمثل نحو (83.2%) من المجتمع المتاح للدراسة الأساسية.

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (20) استاذاً من أفراد مجتمع الدراسة وقد تم استبعادهم من التطبيق النهائي.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وقد بُنيت فقراتها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، وتكوّنت في صورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على خمسة محاور؛ اشتمل المحور الأول، محتوى المنهج الجديد، على (5) فقرات، والمحور الثاني، دمج التكنولوجيا في التعليم، على (5) فقرات، والمحور الثالث، تقييم الطلاب، على (5) فقرات، والمحور الرابع، دعم المعلمين والتدريب المهني، على (5) فقرات، في حين اشتمل المحور الخامس، العوائق التي واجهت تطوير المناهج، على (10) فقرات. واعتمدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة، وفق البدائل: غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة، وبدرجات تتراوح من (1) إلى (5) على التوالي. ولتفسير المتوسطات الحسابية، اعتمدت الدراسة المحك الآتي: من (1.00-1.80) درجة منخفضة جداً، ومن (1.81-2.60) منخفضة، ومن (2.61-3.40) متوسطة، ومن (3.41-4.20) مرتفعة، ومن (4.21-5.00) مرتفعة جداً، أما المحور الخامس فقد تم عكسها كون فقراته سلبية.

وللتحقق من صدق الأداة، عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج، بهدف تقييم مدى ملاءمة محاورها وفقراتها لأهداف الدراسة وأسئلتها، وقد أقر المحكمون صلاحية الأداة للغرض الذي أُعدت من أجله. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.715-0.831) للمحور الأول، و(0.717-0.818) للمحور الثاني، و(0.761-0.832) للمحور الثالث، و(0.719-0.809) للمحور الرابع، و(0.766-0.851) للمحور الخامس، وهي قيم تشير إلى اتساق داخلي مرتفع لفقرات الأداة.

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وأظهرت النتائج تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات؛ إذ تراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (0.830-0.898)، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل من دون المحور الخامس (0.893). وتدل هذه القيم على مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي، بما يؤكد ملاءمة الأداة للتطبيق والاعتماد على نتائجها في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية: اختبار بيرسون للتحقق من صدق الاستبانة، اختبار ألفا كرونباخ للتحقق من درجة ثباتها، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على تساؤلات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها

تم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة والإجابة عن سؤالها الرئيس وأسئلتها الفرعية بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الموافقة، مع ترتيب المحاور والفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية. وقد جرى تفسير المتوسطات وفق محك الاستجابة المعتمد في الدراسة، بما يسمح بتحديد مستوى تقديرات أفراد العينة لكل محور ولكل فقرة بصورة مباشرة وواضحة.

الإجابة على السؤال الرئيسي

وينص: ما هو دور عملية تطوير المناهج الأخيرة في جودة التعليم في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن السؤال الرئيس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة المرتبطة بجوانب تطوير المناهج وجودة التعليم، ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة

ت	المحاور	الترتيب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	محتوى المنهج الجديد	4	3.426	0.7572	مرتفعة
2	دمج التكنولوجيا في التعليم	2	3.488	0.852	مرتفعة
3	تقييم الطلاب	1	3.588	0.9894	مرتفعة
4	دعم المعلمين والتدريب المهني	3	3.446	0.9374	مرتفعة
	الوسط الحسابي ككل		3.487		
	الانحراف المعياري ككل		0.884		مرتفعة

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

تشير نتائج الجدول (1) إلى أن تقديرات أفراد العينة للمحاور المرتبطة بدور تطوير المناهج في جودة التعليم جاءت مرتفعة بصورة عامة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.487). وعلى مستوى المحاور، جاء محور تقييم الطلاب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.588) ودرجة مرتفعة، تلاه محور دمج التكنولوجيا في التعليم في المرتبة الثانية بمتوسط (3.488) ودرجة مرتفعة، ثم محور دعم المعلمين والتدريب المهني في المرتبة الثالثة بمتوسط

(3.446) ودرجة مرتفعة، في حين جاء محور محتوى المنهج الجديد في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.426) ودرجة مرتفعة. وبذلك تظهر النتائج ارتفاع تقديرات أفراد العينة لجميع جوانب تطوير المناهج الأربعة التي تناولها السؤال الرئيس.

الإجابة على السؤال الأول

وينص: ما هو دور محتوى المنهج الجديد في جودة تعليم الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور محتوى المنهج الجديد، وترتيبها تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية، كما يظهر في الجدول الآتي.

الجدول رقم (21): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تعكس المناهج الجديدة المعلومات المحدثة والمتطورة التي تواكب التقدم الأكاديمي.	3.27	0.71	5	متوسطة
2	يتكامل المنهج الجديد مع متطلبات سوق العمل الحديث.	3.61	0.809	1	مرتفعة
3	يساهم المنهج الجديد في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.	3.42	1.018	3	مرتفعة
4	يشجع المنهج الجديد على التعلم الذاتي والبحث المستقل.	3.5	0.611	2	مرتفعة
5	الموارد التعليمية المتاحة تدعم بشكل كافٍ التطورات في المنهج الجديد.	3.33	0.638	4	متوسطة
الوسط الحسابي ككل		3.42		مرتفعة	
الانحراف المعياري ككل		0.757			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن محور محتوى المنهج الجديد جاء ككل بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.42). وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.61) ودرجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (4) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.50) ودرجة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (3) في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.42) ودرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.33) ودرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.27) ودرجة متوسطة. وتوضح هذه النتائج أن ثلاثة مؤشرات من أصل خمسة حظيت بدرجة مرتفعة، مقابل مؤشرين بدرجة متوسطة.

الإجابة على السؤال الثاني

وينص: ما هو دور دمج التكنولوجيا في التعليم على تعلم وتفاعل الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور دمج التكنولوجيا في التعليم، وترتيبها تنازلياً وفق المتوسط الحسابي، كما يوضح الجدول الآتي.

الجدول رقم (3): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتم استخدام التكنولوجيا بفعالية لتحسين التفاعل في الصفوف.	3.21	0.675	5	متوسطة
2	تساهم التكنولوجيا في تحسين جودة الامتحانات والتقييمات.	3.89	0.720	1	مرتفعة
3	يتوفر دعم كافٍ لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.	3.48	0.882	3	مرتفعة
4	تحفز التكنولوجيا الطلاب على المشاركة بنشاط.	3.29	0.938	4	متوسطة
5	يتم تدريب الطلاب بشكل مناسب على استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.57	1.045	2	مرتفعة
مرتفعة	الوسط الحسابي ككل	3.48			
	الانحراف المعياري ككل	0.852			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

يتبين من الجدول (3) أن محور دمج التكنولوجيا في التعليم جاء ككل بدرجة موافقة مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.48). وقد جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.89) ودرجة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (5) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.57) ودرجة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (3) في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.48) ودرجة مرتفعة. أما الفقرة رقم (4) فجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.29) ودرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الخامسة بمتوسط (3.21) ودرجة متوسطة. وبذلك جاءت غالبية مؤشرات المحور ضمن مستوى الموافقة المرتفعة. بناءً على ما سبق، نستنتج أن هناك دوراً بارزاً لدمج التكنولوجيا في التعليم على تعلم وتفاعل الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس).

الإجابة على السؤال الثالث

وينص: ما هو دور تقييم الطلاب (الامتحانات، الأوراق البحثية، العروض التقديمية، إلخ) في تعزيز النزاهة الأكاديمية والتقييم الحقيقي للمعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقييم الطلاب، ثم رُتبت الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما يعرض الجدول الآتي.

الجدول رقم (4): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	التقييمات الحالية تقيس بدقة مهارات ومعرفة الطلاب.	3.34	0.790	4	متوسطة
2	يستخدم تنوع في أساليب التقييم للطلاب.	3.75	0.998	2	مرتفعة
3	تتم عملية التقييم بشكل شفاف وعادل.	3.31	1.120	5	متوسطة
4	تقييمات الطلاب تساهم بشكل فعال في تعزيز تعلمهم المستمر.	3.88	0.955	1	مرتفعة
5	الأوراق البحثية والعروض التقديمية تُعد عناصر تقييم جيدة بشكل عام.	3.66	1.084	3	مرتفعة
مرتفعة	الوسط الحسابي ككل		3.58		
	الانحراف المعياري ككل		0.989		

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن محور تقييم الطلاب جاء ككل بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58). وقد احتلت الفقرة رقم (4) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) ودرجة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (2) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.75) ودرجة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (5) في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.66) ودرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.34) ودرجة متوسطة، بينما احتلت الفقرة رقم (3) المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.31) ودرجة متوسطة. ويظهر من ذلك أن ثلاثة من مؤشرات تقييم الطلاب حققت مستوى مرتفعاً، في مقابل مؤشرين عند المستوى المتوسط.

وبناءً على ما سبق، يرى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس) أن تقييم الطلاب بشكل متنوع يلعب دوراً محورياً في تعزيز النزاهة الأكاديمية والتقييم الحقيقي للمعرفة).

الإجابة على السؤال الرابع

وينص: ما هو دور دعم المعلمين والتدريب المهني في جودة التعليم التي يتلقاها الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن السؤال الرابع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور دعم المعلمين والتدريب المهني، وترتيبها تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول رقم (5): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تتوافر تدريبات مهنية فعالة لتعزيز مهارات التدريس.	3.23	0.825	5	متوسطة
2	يتم تعزيز مهارات التدريس من خلال استخدام التكنولوجيا.	3.54	1.002	2	مرتفعة
3	يشجع الدعم المؤسسي على التبادل المعرفي بين المعلمين.	3.45	0.754	3	مرتفعة
4	يُقدم دعم كافٍ للمعلمين لتحسين أدائهم التعليمي.	3.30	1.076	4	متوسطة
5	تُبنى شبكات دعم بين المعلمين لتبادل الخبرات والاستراتيجيات.	3.71	1.030	1	مرتفعة
	الوسط الحسابي ككل	3.44			مرتفعة
	الانحراف المعياري ككل	0.937			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

توضح نتائج الجدول (5) أن محور دعم المعلمين والتدريب المهني جاء ككل بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.44). وعلى مستوى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.71) ودرجة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (2) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.54) ودرجة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (3) في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.45) ودرجة مرتفعة. أما الفقرة رقم (4) فجاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.30) ودرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.23) ودرجة متوسطة. وتشير هذه القيم إلى ارتفاع التقدير العام للمحور، مع وجود تفاوت بين مؤشرات الفردية بين المستويين المرتفع والمتوسط.

وبناءً على ما سبق، يرى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس) أن دعم المعلمين والتدريب المهني يلعبان دوراً محورياً في تحسين جودة التعليم الذي يتلقاه الطلاب.

الإجابة على السؤال الخامس

وينص: ما العوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس)؟

للإجابة عن السؤال الخامس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور العوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج، وترتيبها تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لتحديد أكثر العوائق وأقلها تقديراً لدى أفراد العينة، كما يعرض الجدول الآتي.

الجدول رقم (6): درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخامس

ت	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تواجه صعوبات في إدراج محتويات تعليمية حديثة بفعالية في المنهج الجديد نظراً للتحديات التقنية واللوجستية.	3.25	0.677	9	متوسطة
2	يكتنف عملية تطوير المناهج مقاومة من بعض الأساتذة الذين يفضلون الأساليب التقليدية.	3.82	0.756	2	مرتفعة
3	يصعب على الطاقم الإداري دعم التغييرات بسبب قيود الميزانية وأولويات الإنفاق.	3.40	0.888	5	متوسطة
4	تعيق النقص في التمويل من توفير الموارد اللازمة لتنفيذ التطورات المطلوبة في المناهج.	3.36	1.032	7	متوسطة
5	تعرض القضايا التقنية والبنية التحتية المعلوماتية على تخطيط وتنفيذ تحديثات المنهج.	3.39	0.942	6	متوسطة
6	تواجه عملية التطوير تحديات في تدريب الأساتذة على أساليب وأدوات جديدة بصورة فعالة.	3.90	0.768	1	مرتفعة
7	قد تسود تحديات في التواصل والتنسيق بين الأقسام المختلفة أثناء مراحل تطوير المنهج.	3.58	1.069	3	مرتفعة
8	يشكل التباين في مستويات الخبرة والمهارات بين المعلمين عائقاً أمام تبني طرق تدريس جديدة ومتطورة.	3.28	1.111	8	متوسطة
9	تظهر مشكلات في الحصول على ملاحظات وتقييمات مفيدة من الطلاب بسبب نقص الأدوات المتقدمة لجمع البيانات.	3.22	0.897	10	متوسطة
10	يعيق عدم الثقافة التغييرية لدى البعض تبني الابتكارات واعتماد مناهج تربوية حديثة بشكل شامل.	3.52	0.649	4	مرتفعة
مرتفعة	الوسط الحسابي ككل	3.47			
	الانحراف المعياري ككل	0.878			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS-26

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن أفراد العينة قدّروا العوائق التي واجهت تطوير المناهج بدرجة مرتفعة بصورة عامة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (3.47). وجاءت الفقرة رقم (6) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) ودرجة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (2) بمتوسط (3.82) ودرجة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (7) بمتوسط (3.58) ودرجة مرتفعة، فالفقرة رقم (10) بمتوسط (3.52) ودرجة مرتفعة. وجاءت بعد ذلك الفقرة رقم (3) بمتوسط (3.40) ودرجة متوسطة، ثم الفقرة رقم (5) بمتوسط (3.39) ودرجة متوسطة، فالفقرة رقم (4) بمتوسط (3.36) ودرجة متوسطة، ثم الفقرة رقم (8) بمتوسط (3.28) ودرجة متوسطة، فالفقرة رقم (1) بمتوسط (3.25) ودرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (9) في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط (3.22) ودرجة متوسطة. وبذلك تراوحت تقديرات العوائق بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، مع ارتفاع التقدير الكلي للمحور.

وبناءً على ما سبق، يرى أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية (الفرع الثالث – مدينة طرابلس) أن هناك عوائق وتحديات واجهت عملية تطوير المناهج.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتيجة السؤال الأول: دور محتوى المنهج الجديد في جودة التعليم

أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون بإيجابية إلى محتوى المنهج المطور وإلى قدرته على دعم جودة التعليم، مع بقاء بعض الجوانب المتعلقة بحدثة المحتوى والموارد الداعمة بحاجة إلى مزيد من التطوير.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس أن عملية تطوير المناهج في كلية الآداب والعلوم الإنسانية أحدثت تحولاً يتجاوز مجرد تعديل المقررات إلى محاولة جعل المحتوى أكثر ارتباطاً بحاجات الطالب والبيئة المهنية المعاصرة. ويبدو أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لملاءمة المنهج لسوق العمل وتشجيعه على البحث والتعلم الذاتي يمثل مؤشراً إيجابياً على اتجاه عملية التطوير، إلا أن انخفاض التقدير النسبي لحدثة بعض المضامين وكفاية الموارد التعليمية يشير إلى أن تطوير المنهج ينبغي ألا يعامل بوصفه عملية تنتهي عند اعتماد الخطة الجديدة، بل بوصفه دورة مستمرة من المراجعة والتحديث والدعم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2022) في التأكيد على ضرورة أن يكون تطوير المناهج عملية ديناميكية تستجيب للتحولات الأكاديمية والمهنية، كما تتفق مع دراسة الشربيني (2022) في أن نجاح تطوير البرامج لا يرتبط بتعديل المحتوى وحده، وإنما بتوافر متطلبات أكاديمية وتنظيمية تدعم عملية التنفيذ. كما تتفق بصورة مباشرة مع

دراسة Mallah Boustani (2023) في السياق اللبناني، التي خلصت إلى ضرورة إعادة تصميم المناهج الجامعية بما يحقق استجابة أفضل للتغيرات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل وقابلية توظيف الخريجين. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن دراسة Mallah Boustani في أنها لم تركز على قابلية التوظيف وحدها، بل درست المحتوى ضمن منظومة أوسع تشمل التكنولوجيا والتقييم والدعم المهني والمعوقات.

وتتسق النتيجة كذلك مع التصور المعاصر للمنهج الذي تتبناه UNESCO (2019, 2023)، والذي ينظر إلى تطوير المناهج بوصفه عملية مستمرة تشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتقييم، وليس مجرد تغيير في المادة المعرفية؛ وهو ما يعزز تفسير النتيجة في ضوء مفهوم التطوير المستدام للمناهج.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: دور دمج التكنولوجيا في تعلم الطلبة وتفاعلهم

كشفت الدراسة عن تقدير إيجابي لدور التكنولوجيا في دعم العملية التعليمية، إلا أن استخدامها في تعزيز التفاعل والمشاركة النشطة للطلبة بدا أقل نضجاً من استخدامها في الجوانب التقييمية والتنظيمية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تكشف عن فارق مهم بين استخدام التكنولوجيا والدمج التربوي للتكنولوجيا؛ فوجود المنصات والأدوات الرقمية أو استخدامها في الاختبارات لا يعني بالضرورة حدوث تحول في طريقة التعلم. ويحتاج الدمج الحقيقي إلى إعادة تصميم الأنشطة وطرائق التدريس بحيث تصبح التكنولوجيا أداة لبناء التفاعل والمشاركة والتعلم التعاوني، لا مجرد وسيلة لنقل المحتوى أو تنفيذ الاختبارات. لذلك يمكن النظر إلى النتيجة بوصفها تعكس مرحلة انتقالية في تطبيق المنهج المطور، نجحت فيها التكنولوجيا في بعض الوظائف، لكنها لم تتحول بعد بصورة كاملة إلى عنصر بيداغوجي متكامل.

وتتفق هذه النتيجة بوضوح مع دراسة شاكر والسعدي (2023) التي أظهرت وجود فجوة بين ارتفاع تقدير أعضاء هيئة التدريس لأهمية التحول الرقمي وبين مستوى التطبيق الفعلي له في الجامعات؛ إذ تؤكد الدراستان أن الاعتراف بأهمية التكنولوجيا يسبق أحياناً القدرة على توظيفها الكامل في الممارسة التعليمية. كما تتفق مع دراسة أسويري (2024) التي توصلت إلى دور إيجابي لتكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التعليم الجامعي، مع التأكيد على ضرورة توفير البيئة التقنية والتنظيمية المناسبة لاستخدامها بفاعلية. وتختلف الدراسة الحالية جزئياً عن دراسة أسويري في أنها أظهرت أن بعض أوجه التفاعل والمشاركة المرتبطة بالتكنولوجيا ما تزال عند مستوى أقل من بقية الاستخدامات، بما يشير إلى أن توافر التكنولوجيا لا يؤدي تلقائياً إلى ارتفاع التفاعل الطلابي.

ويتفق هذا التفسير مع ما طرحه الأدبيات الحديثة في التعليم العالي من أن التحول الرقمي لا يقاس بعدد الأدوات المستخدمة، وإنما بمدى تحولها إلى ممارسات تعلم ذات معنى، وهو ما يتسق مع التقرير العربي حول التحول الرقمي في التعليم العالي الذي ربط نجاح التكنولوجيا بالبنية التحتية وقدرات أعضاء هيئة التدريس والدعم المؤسسي وضمان الجودة.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث: دور أساليب تقييم الطلبة في دعم جودة التعلم

بيّنت الدراسة أن تنوع أساليب تقييم الطلبة يمثل أحد أكثر مكونات تطوير المناهج إيجابية، مع استمرار حاجة بعض ممارسات التقويم إلى مزيد من الضبط من حيث الدقة والشفافية والعدالة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس انتقالاً مهماً من التصور التقليدي للتقويم بوصفه وسيلة للحكم النهائي على تحصيل الطالب إلى تصور أكثر حداثة يجعله جزءاً من عملية التعلم نفسها. فاستخدام الاختبارات إلى جانب البحوث والعروض والمهام المختلفة يسمح بقياس نطاق أوسع من المعارف والمهارات، لكنه لا يضمن وحده جودة التقويم. وتظل فاعلية هذه الأدوات مرتبطة بوضوح معايير التصحيح، واتساق تطبيقها بين المقررات والأساتذة، ومدى ارتباطها بنواتج التعلم؛ ولذلك فإن القوة التي أظهرتها النتائج في التنوع ينبغي أن تستكمل بتطوير الجانب المعياري والإجرائي للتقويم.

وتتفق هذه النتيجة من حيث المبدأ مع دراسة Wilson وآخرين (2025) التي أظهرت أن الحكم على نجاح إصلاح المناهج ينبغي ألا يستند إلى مؤشر واحد، وإنما إلى مجموعة متنوعة من مؤشرات التعلم والمخرجات والخبرة التعليمية. كما تتسجم بصورة غير مباشرة مع دراسة محمد وبوكنيشة والصبيحي (2026) التي كشفت عن اتجاهات إيجابية نحو تحديث المقررات وانعكاس ذلك على جودة الخبرة التعليمية لدى الطلبة؛ إذ يلتقي ذلك مع النتيجة الحالية في أن تطوير المنهج ينبغي أن يشمل أدوات تقويم أكثر تنوعاً وارتباطاً بالتعلم. ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن هاتين الدراستين في أنها ركزت بصورة أكثر مباشرة على ممارسات التقويم نفسها، وكشفت في الوقت ذاته عن جوانب تحتاج إلى تحسين تتعلق بالدقة والشفافية.

ومن الناحية النظرية، تدعم هذه النتيجة مفهوم الجودة بوصفه عملية لا تقتصر على تصميم البرامج، وإنما تشمل العمليات التعليمية والتقويمية ومخرجاتها، وهو ما يتفق مع تعريف جودة التعليم الجامعي الذي اعتمدته الدراسة ومع توجهات UNESCO IITE (2023) نحو التحسين المستمر للعمليات التعليمية.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع: دور دعم أعضاء هيئة التدريس والتدريب المهني في جودة التعليم

أظهرت الدراسة أن الدعم المهني والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس يمثلان عنصرين أساسيين في تنفيذ المناهج المطورة، في مقابل حاجة التدريب المؤسسي المنظم والدعم المباشر إلى مزيد من التعزيز.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تؤكد أن تطوير المناهج لا يمكن فصله عن تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس؛ لأن المنهج، مهما بلغت جودة تصميمه، يظل وثيقة ما لم يمتلك الأستاذ القدرة على تحويله إلى ممارسات تعليمية فعالة. كما أن تقدم تبادل الخبرات والتعاون بين الأساتذة يشير إلى وجود رأس مال مهني مهم داخل الكلية يمكن البناء عليه، إلا أن الاعتماد على المبادرات الفردية أو العلاقات المهنية غير الرسمية لا يكفي لضمان استدامة الإصلاح؛ ومن ثم ينبغي تحويل هذا التعاون إلى سياسات مؤسسية للتدريب المستمر والإرشاد الأكاديمي وتبادل الممارسات الناجحة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2022) التي أبرزت أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني عند تنفيذ عمليات تطوير المناهج. كما تتفق بصورة قوية مع دراسة Honkimäki وآخرين (2022) التي أظهرت أن تصورات الأكاديميين تجاه إصلاح المناهج تتأثر بمدى الدعم الإداري والمؤسسي وبطريقة إدارة عملية التغيير، وأن الإصلاح المفروض من أعلى دون مشاركة ودعم كافيين قد يؤدي إلى توتر بين متطلبات الإدارة وخبرة الأكاديميين. وتتفق أيضاً مع دراسة Nyadzi وAddo وOkrah (2024) في التأكيد على أهمية الكفاءات البشرية ومشاركة أصحاب المصلحة في عمليات تطوير المناهج.

ولا يظهر اختلاف جوهري بين نتيجة الدراسة الحالية وهذه الدراسات في أهمية الدعم والتدريب؛ إلا أن الدراسة الحالية تضيف بعداً سياقياً يتمثل في أن شبكات تبادل الخبرات بين الأساتذة بدت أكثر إيجابية من بعض أشكال التدريب المؤسسي، وهو ما يشير إلى إمكان توظيف هذه الشبكات لتأسيس نموذج تطوير مهني أكثر استدامة في الكلية.

مناقشة نتيجة السؤال الخامس: العوائق التي واجهت عملية تطوير المناهج

كشفت الدراسة أن عملية تطوير المناهج واجهت تحديات بشرية وتنظيمية وتقنية، وفي مقدمتها التدريب غير الكافي، ومقاومة التغيير، وضعف التنسيق بين الأقسام، بما قد يحد من انتقال الإصلاح من المستوى الرسمي إلى التطبيق الفعلي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تمثل مفتاحاً لتفسير النتائج السابقة جميعها؛ فالإشكالية ليست في غياب مشروع لتطوير المناهج، لأن الجامعة اللبنانية أطلقت بالفعل عملية تطوير رسمية ومنظمة، وإنما في الشروط التي تحكم تحويل هذا التطوير إلى ممارسة مستدامة. إن مقاومة التغيير والحاجة إلى التدريب والتنسيق ليست عوائق هامشية، بل تمثل

عناصر مركزية في إدارة الإصلاح الأكاديمي؛ إذ يمكن لمنهج حديث أن يفقد جزءاً كبيراً من قيمته إذا لم تتطور معه قدرات القائمين على تنفيذه وآليات التواصل والدعم المؤسسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشربيني (2022) التي أظهرت أن تطوير البرامج الجامعية يواجه معوقات تنظيمية وأكاديمية تحد من فاعليته، وأن نجاح التطوير يرتبط بوجود دعم مؤسسي مناسب. كما تتفق مع دراسة شاكر والسعدي (2023) التي أظهرت أن محدودية البيئة المؤسسية والتقنية يمكن أن تعوق التحول الرقمي حتى في ظل ارتفاع القناعة بأهميته. وتتفق بصورة أوضح مع دراسة Nyadzi وAddo وOkrah (2024) التي حددت نقص الخبراء، وضعف مشاركة أصحاب المصلحة، وضيق الوقت، وتأخر الإجراءات ضمن أبرز العوائق التي تواجه تطوير المناهج. كذلك تتفق مع دراسة Wolff وHattingh وSmith (2025) في أن الثقافة المؤسسية والبنية التنظيمية قد تعوقان الابتكار وتحافظان على بعض الممارسات التقليدية رغم وجود خطط إصلاح رسمية.

وتختلف الدراسة الحالية جزئياً عن دراسة Nyadzi وآخرين (2024) في طبيعة أبرز العوائق؛ إذ ركزت الدراسة الغانية بدرجة أكبر على الخبراء وإجراءات الاعتماد والوقت، بينما برزت في الدراسة الحالية بصورة أوضح قضايا تدريب الأساتذة ومقاومة التغيير والتنسيق بين الأقسام. ويعكس هذا الاختلاف خصوصية السياق المؤسسي لكل جامعة، ويؤكد أن معوقات تطوير المناهج ليست ثابتة، بل تتشكل تبعاً للبنية التنظيمية والموارد والثقافة الأكاديمية.

وتتسق هذه النتيجة كذلك مع الوثائق الرسمية للجامعة اللبنانية، التي لم تكتفِ بتشكيل لجنة لتطوير المناهج والبرامج، بل جعلت من مهامها دراسة العوائق التي تواجه تطبيق الأنظمة والمناهج الجديدة واقتراح الحلول المناسبة لها؛ وهو ما يمنح نتائج الدراسة قيمة تطبيقية خاصة لأنها تقدم دليلاً ميدانياً على نوع بعض هذه العوائق بعد انتقال التطوير إلى مرحلة التنفيذ.

وتكشف النتائج مجتمعة أن تطوير المناهج في كلية الآداب والعلوم الإنسانية حقق اتجاهاً إيجابياً مدرّكاً لدى أعضاء هيئة التدريس، إلا أن قوة هذا التطوير لا تتوزع بالتساوي على جميع عناصره. فقد بدت جوانب التقويم، وملاءمة بعض مكونات المنهج، واستخدام التكنولوجيا، والتعاون المهني واضحة نسبياً، في حين بقيت قضايا التدريب المؤسسي، والتفاعل الرقمي، وشفافية بعض ممارسات التقويم، والتنسيق وإدارة التغيير أكثر حاجة إلى التطوير. وتدعم هذه الصورة ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أن إصلاح المناهج ليس حدثاً إدارياً ينتهي بإصدار الخطة الجديدة، وإنما عملية مؤسسية ممتدة تتفاعل فيها جودة المحتوى مع التكنولوجيا والتقويم والتطوير المهني والثقافة التنظيمية. وهذا هو تحديداً الجانب الذي يمنح الدراسة الحالية قيمتها؛ إذ تكشف المسافة بين المنهج المطور رسمياً والمنهج المنفذ ميدانياً في سياق الجامعة اللبنانية، وهي الفجوة التي بنيت عليها الدراسة منذ إشكالياتها.

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة مكانياً على الفرع الثالث لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية بمدينة طرابلس؛ لذلك ينبغي الحذر من تعميم نتائجها مباشرة على بقية فروع الكلية أو كليات الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي اللبنانية الأخرى. وقد حددت الدراسة أصلاً إطارها المكاني والبشري بهذه الصورة.
- اعتمدت الدراسة على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقط، ولم تشمل الطلبة أو الإداريين أو الخريجين أو أصحاب العمل؛ ومن ثم تعبر النتائج عن إدراك فئة أساسية في تنفيذ المنهج، لكنها لا تمثل بالضرورة جميع أصحاب المصلحة في عملية تطويره.
- اعتمدت الدراسة على الاستبانة والتقديرات الذاتية بوصفها المصدر الرئيس للبيانات، ولم تدعمها بمقابلات نوعية أو ملاحظات مباشرة أو تحليل للوثائق والمقررات ومؤشرات الأداء الفعلية؛ وهو ما يحد من إمكان التحقق المتعدد من النتائج.
- اتخذت الدراسة تصميمًا وصفيًا مسحيًا مقطعيًا؛ ولذلك تصف تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعلاقة بين تطوير المناهج وجودة التعليم في فترة الدراسة، ولا تسمح بإثبات علاقة سببية أو قياس مقدار التغير الذي حدث قبل تطوير المناهج وبعده.
- أجريت الدراسة خلال العام الجامعي 2023–2024، أي في فترة قريبة نسبيًا من إطلاق المناهج الجديدة واستكمال توصيفاتها الموحدة؛ لذلك تمثل النتائج مرحلة محددة من عملية التطبيق، وقد تتغير بعض التقديرات بعد استقرار المناهج واكتساب أعضاء هيئة التدريس خبرة أطول في تنفيذها.

التوصيات

- اعتماد آلية دورية لمراجعة المناهج وتحديثها، من خلال لجنة في الكلية تعقد مراجعة منتظمة للمقررات وتوصيفاتها، وتستخدم تغذية راجعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والخريجين وأصحاب العمل، مع إعطاء أولوية لحداثة المحتوى وملاءمته للتحولات المعرفية وسوق العمل.
- تنفيذ برنامج منظم للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، يبدأ بتحديد احتياجاتهم التدريبية، ثم تقديم ورش تطبيقية في استراتيجيات التدريس الحديثة، والتكنولوجيا التعليمية، والتقويم الرقمي وتصميم الأنشطة؛ مع تقويم فاعلية التدريب بعد تنفيذه، ولا سيما أن التدريب ظهر بوصفه أبرز تحديات عملية التطوير.

- تعزيز الاستخدام التربوي الفعلي للتكنولوجيا، لا مجرد توافرها، من خلال تطوير البنية الرقمية، وتقديم دعم تقني مستمر، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام المنصات الرقمية في التعلم التفاعلي والتعاوني والتغذية الراجعة، وليس فقط في الاختبارات ورفع المحتوى.
- تطوير منظومة تقويم الطلاب والمحافظة على تنوعها، من خلال اعتماد معايير تصحيح واضحة و Rubrics موحدة عند الحاجة، والمراجعة الأكاديمية للاختبارات، وتنويع الأدوات بين الامتحانات والمشاريع والأبحاث والعروض والمهام التطبيقية، بما يعزز العدالة والشفافية وقدرة التقويم على قياس نواتج التعلم الفعلية.
- إنشاء آلية مؤسسية للتنسيق ومتابعة تنفيذ المناهج المطورة، من خلال فريق يمثل الأقسام الأكاديمية، يعقد اجتماعات دورية خلال الفصل الدراسي، ويرصد الصعوبات والممارسات الناجحة ويوثقها في قاعدة مشتركة، بما يقلل مقاومة التغيير ويحسن التواصل بين الأقسام ويضمن استمرارية التطوير.

مقترحات الدراسات المستقبلية

- إجراء دراسة مقارنة بين الفروع الخمسة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية؛ لمعالجة محدودية الدراسة الحالية في فرع واحد، والكشف عن مدى اختلاف تطبيق المناهج المطورة باختلاف البيئات والموارد والفروع.
- إجراء دراسة طولية تقارن مؤشرات جودة التعليم قبل تطوير المناهج وبعده و عبر عدة سنوات من التطبيق؛ لسد الفجوة الناتجة عن التصميم المقطعي الحالي، والانتقال من قياس التصورات الآنية إلى تتبع التغيير الفعلي بمرور الزمن.
- إجراء دراسة بمنهج مختلط تشمل أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين والخريجين وأصحاب العمل؛ لسد فجوة اقتصار الدراسة الحالية على مصدر واحد للبيانات، وبناء تصور أكثر شمولاً عن جودة المناهج وملاءمتها وسهولة تنفيذها.
- دراسة أثر مكونات محددة من المناهج المطورة في مخرجات موضوعية للطلبة، مثل التحصيل الأكاديمي، والتفكير النقدي، والمهارات الرقمية، والجاهزية المهنية، باستخدام تصاميم تجريبية أو شبه تجريبية ومؤشرات أداء فعلية بدل الاكتفاء بالتقديرات الذاتية.
- إجراء دراسة متخصصة في معوقات تنفيذ تطوير المناهج وإدارة التغيير في الجامعة اللبنانية، تتناول التدريب المهني، ومقاومة التغيير، والتنسيق بين الأقسام، والبنية التكنولوجية والموارد والتمويل، بهدف بناء نموذج

مؤسسي قابل للتطبيق لإدارة تطوير المناهج واستدامته؛ وهو مقترح تبرره بصورة مباشرة النتائج المرتفعة لمحور العوائق.

قائمة المراجع العربية

- أسويري، نعيمة فرج جابر. (2024). استخدام تكنولوجيا التعليم في تحسين جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية تراغن وكلية التقنية مرزق – جامعة فزان. مجلة جامعة فزان العلمية، العدد الخاص بالمؤتمر الدولي الثاني للتحويل الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي، 124-139. DOI: 10.64500/vi.182
- بن الطاهر، سليم، وبببي، مرزاق. (2024). ضمان جودة التعليم العالي الجزائري: الصعوبات ومؤشرات النجاح. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(2)، 253-266.
- الجامعة اللبنانية. (2021، أ، 27 نيسان). قرار رقم (609): تشكيل اللجنة العليا لتطوير المنهاج والبرامج في الجامعة اللبنانية. الجامعة اللبنانية.
- الجامعة اللبنانية. (2021، ب، 9 أيلول). قرار رقم (1797): تعديل القرار رقم (2566) تاريخ 28 تموز 2015 – النظام الداخلي لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية. الجامعة اللبنانية.
- الجامعة اللبنانية. (2021، ج، 8 تشرين الثاني). الرئيس بدران في حفل إطلاق كلية الآداب والعلوم الإنسانية مناهجها الجديدة: تحديث المناهج خطوة أساسية لتعزيز أدوار الجامعات في إنتاج المعرفة والقيادة وصنع القرار والتنمية المجتمعية. الجامعة اللبنانية.
- الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. (2023، 2 آذار). توصيفات مقررات المناهج الجديدة المطوّرة. الجامعة اللبنانية.
- جابر، غسان عبد الحسين. (2025). دور المناهج التعليمية في ترسيخ قيم المواطنة في مرحلة التعليم الأساسي في لبنان. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 6(35)، 74-92.
- الشريني، غادة حمزة محمد. (2022). واقع تطوير البرامج الدراسية في جامعة الملك خالد ومتطلبات التطوير ومعوقاته وفقاً لفلسفة الدراسات البينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(52)، 1-29. DOI: 10.26389/AJSRP.D120522
- شاكور، عبد الملك محمد يحيى، والسعدي، محمد زين صالح. (2023). التحويل الرقمي كضمان لجودة التعليم في الجامعات اليمنية: واقعه وانعكاساته وآلياته. مجلة جامعة عدن الإلكترونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(1)، 48-60. DOI: 10.47372/ejua-hs.2023.1.233
- الغامدي، عبد المجيد بن محمد بن باحص. (2022). تصورات الكادر الأكاديمي بكليات التربية لمتطلبات توظيف النموذج التداولي الدينامي في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعات السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 118-135. DOI: 10.54940/ep74283705

محمد، غالية محمد عبد السلام، وبوكنيشة، عبد السلام محمد مصباح، والصبيحي، عبد الكريم عبد الرحيم السنوسي. (2026). اتجاهات طلبة قسم التربية وعلم النفس نحو استراتيجيات تحديث المقررات الدراسية ومدى تأثيرها على تحسين جودة التعليم الجامعي. مجلة أبحاث، 18(1)، 48–57. DOI: 10.37375/abhat.v18i1.3924.

وزارة التربية والتعليم العالي، لبنان. (2022). Lebanon five-year higher education plan 2023–2027. وزارة التربية والتعليم العالي.

قائمة المراجع الأجنبية

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), & International Centre for Higher Education Innovation under the auspices of UNESCO (UNESCO-ICHEI). (2023). Research report on digital transformation of higher education teaching and learning in Arab region. ALECSO & UNESCO-ICHEI.

Daoud, Rafka, Willis, Ian, James, Nalita, & Outhwaite, Deborah. (2026). Internal quality assurance as substitute governance: Institutional capacity and quality enhancement in Lebanese higher education. Quality in Higher Education. Advance online publication. DOI: 10.1080/13538322.2026.2691493.

Honkimäki, Sanna, Jääskelä, Päivikki, Kratochvil, Joachim, & Tynjälä, Päivi. (2022). University-wide, top-down curriculum reform at a Finnish university: Perceptions of the academic staff. European Journal of Higher Education, 12(2), 153–170. DOI: 10.1080/21568235.2021.1906727.

Mallah Boustani, Nada. (2023). The impact of COVID-19 on curriculum and employability in Lebanon. Administrative Sciences, 13(5), Article 128. DOI: 10.3390/admsci13050128.

Nyadzi, Bernice Worlanyo, Addo, Paul Kwadwo, & Okrah, Matthew Kwabena. (2024). Quality assurance in curriculum development in Ghana's higher education system: A case study of UMaT. Open Journal of Educational Research, 4(3), 112–125. DOI: 10.31586/ojer.2024.954.

UNESCO. (2019). Curriculum development. UNESCO Thesaurus.

UNESCO. (2023, May 11). Curriculum, teachers and learning assessment. UNESCO Regional Office in Beirut.

UNESCO Institute for Information Technologies in Education (UNESCO IITE). (2023). Benchmarking for open universities: Guidelines and good practices. UNESCO IITE.

Wilson, Erica, Roche, Thomas, Goode, Elizabeth, & McKenzie, John W. (2025). Creating the conditions for student success through curriculum reform: The impact of an active learning, immersive block model. Higher Education, 89, 1423–1443. DOI: 10.1007/s10734-024-01283-1.

Wolff, Karin, Hattingh, Teresa, & Smith, Lelanie. (2025). Global challenges, local responses: Exploring curriculum reform in South African engineering education. Journal of Engineering Education, 114(3), Article e70006. DOI: 10.1002/jee.70006.

World Bank. (2024). Lebanon: A systematic country diagnostic. World Bank.

حقوق الطبع والنشر © 2026 محفوظة لـ: المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)