كتاب أبحاث

المؤتمر العربي الدولي **الرابع** لضمان جودة التعليم العالي

IACQA'2014

Proceedings of
The **Fourth** International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education

جامعة الزرقاء، الأردن
Zarqa University, Jordan

2014 / 4 / 3-1

المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي (IACQA) مؤتمر عربي دولي علمي محكم متخصص في جودة التعليم العالي، يعقد سنوياً في إحدى الجامعات العربية، يلتقي فيه الباحثون والمتخصصون من الجامعات العربية والأجنبية، لمناقشة محاور هذا الحقل الهام، الذي فرض نفسه في ظل العولمة والانفتاح العالمي. ويهدف المؤتمر إلى إبراز أهمية ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير الجامعات العربية والارتقاء بها.

يعّد مؤتمر IACQA المؤتمر الرسمي لاتحاد الجامعات العربية في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي وقد تم اختيار جامعة الزرقاء في الأردن لتكون مقراً دائماً للأمانة العامة منذ عام 2011.

يُشرف على المؤتمر لجنة منظمة دائمة تتكون من (26) عضواً، بالإضافة إلى لجنة تحكيم عالمية تتكون من (200) عضو من ذوي الخبرة والاختصاص من الجامعات العربية والأجنبية.

اتحاد الجامعات العربية

الأمانة العامة للمؤتمر

جامعة الزرقاء

كلمــة
الأمين العام للمؤتمر
رئيس جامعة الزرقاء

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده،

بادئ ذي بدء اسمحوا لي أيها الأخوة والأخوات المشاركين في المؤتمر أن أرحب بكم أجمل ترحيب، وأن أحييكم بأعطر تحية وأجمل ترحيب، تحية الإسلام. فالسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

فأهلاً وسهلاً بكم في رحاب جامعة الزرقاء هذه المنارة العلمية الشامخة، التي تعقد في كل عام عدداً من الأنشطة العلمية ممثلة بالمؤتمرات، والندوات، والحلقات النقاشية، والأيام العلمية، وتستضيف في كل عام عدداً كبيراً من العلماء والباحثين من شتى بقاع العالم من ذوي الاختصاصات المختلفة والميادين التي تشمل شتى العلوم، كل ذلك لتساهم في دفع مسيرة البناء والتقدم في بلادنا العربية في كافة المجالات.

ومما لاشك فيه أن مؤتمرنا هذا (المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي) يعد مؤتمراً علمياً محكماً متخصصاً في مجال جودة التعليم العالي، وينعقد بشكل دوري مرة كل عام في إحدى المؤسسات العلمية العربية، وله اسم عالمي ذائع الصيت لكونه مؤتمراً دورياً سنوياً، وينبثق بهيئاته كافة عن اتحاد الجامعات العربية، ويتخذ من جامعة الزرقاء في الأردن مقراً دائماً لأمانته العامة. كما ويشرف على المؤتمر لجنة تحضيرية عليا أعضاؤها من الدول العربية بالإضافة إلى لجنة تحكيم عالمية تتكون من 200 (مائتين)عضواً من أصحاب الخبرة، والكفاءة، والاختصاص ومن جامعات عربية وأجنبية مختلفة.

لقد تطورت مفاهيم الجودة وممارستها عبر الزمن، إذ أصبحت تركز على العمليات التي تتم على المدخلات مهما كانت للحصول على نواتج مخرجات ذات درجة عالية من التأهيل. وأصبح من الضرورة بمكان تعميق رؤية الجامعات العربية في مجال ضمان الجودة، وذلك بالعودة إلى الأصول والجذور الضاربة في أعماق الثقافة العربية، والإسلامية مراعية ظروف المجتمعات، دون أن تفقد تواصلها مع الخبرات العالمية المعاصرة. آملين أن تتجسد هذه الفلسفة في المشاركات البحثية التي يعدها الباحثون مستعينين بمحاور المؤتمر.

محاور المؤتمر

1. الإطار الفلسفي والقيمي للجودة والتميز.
2. آليات تطبيق معايير ضمان جودة المنظومة الجامعية.
3. إدارة الجودة في التعليم العالي.
4. البعد التخطيطي والاقتصادي للجودة.
5. تقويم نماذج وخبرات معاصرة في ضمان جودة التعليم الجامعي.
6. نماذج ضمان الجودة الجامعية المستحدثة.
7. الجامعات العربية والتصنيفات الدولية.
8. جودة مؤسسات التعليم الجامعي الطبي.

أهداف المؤتمر : يسعى المؤتمر إلى تحقيق جملة من الأهداف ويمكن تسليط الضوء على بعضها مثل:

1. إبراز أهمية ضمان جودة التعليم العالي وأثره في تطوير الجامعات العربية والارتقاء بها.
2. تشجيع البحث العلمي والبحوث المشتركة وتبادل نتائجها في هذا المجال.
3. تنظيم الندوات المتخصصة والعامة بما يخدم قطاع جودة التعليم العالي.
4. ربط موضوعات البحث العلمي بحاجات الجامعات العربية.

5. التنسيق بين الباحثين العرب لتسهيل المشاركة في الهيئات والمؤتمرات الدولية ذات العلاقة.
6. توليف التعاون بين الجمعيات، والهيئات، والمؤسسات، ومراكز الأبحاث في الدول العربية.
7. توفير بيئة مناسبة للقاء العلماء العرب، والباحثين، والمهتمين معاً، بهدف الاحتكاك وتبادل الخبرة.
8. استقطاب الكفاءات، والخبرات من خارج الوطن العربي للاستفادة من إمكاناتها، والاطلاع على الجديد في مجال ضمان جودة التعليم العالي.

آلية استضافة المؤتمر:

كما تمت الإشارة سابقاً يعقد المؤتمر سنوياً في إحدى المؤسسات أوالجامعات العربية وتعطى الأولوية في استضافته للمؤسسات أو للجامعات الأعضاء مع مراعاة تنقله بين الأقطار العربية المختلفة وتقدم المؤسسة أو الجامعة التي ترغب باستضافته طلباً تبين فيه رغبتها بالاستضافة، مع بيان الموازنة المرصودة للمؤتمر. مشفوعاً بتفصيل عن مرافق المؤسسة أو الجامعة وتجهيزاتها التي ستوظف لخدمة المؤتمر، إضافة إلى كادرها المتخصص في ضمان الجودة، وإذا لم تقدم أي من الجامعات الأعضاء بطلب استضافة المؤتمر، حينها يعقد المؤتمر في المؤسسة أو الجامعة المضيفة التي تستضيف مقر الأمانة العامة للمؤتمر.

وللمؤتمر لجنة منظمة دائمة تتألف من خبراء متخصصين في مجال ضمان الجودة عن المؤسسات أو الجامعات العربية التي ستدعم الدورة التأسيسية للمؤتمر، إضافة إلى ممثل عن كل جامعة مضيفة لدورة من دورات المؤتمر، ويتم إضافة أعضاء جدد أو إسقاط عضوية أعضاء قدامى من اللجنة حسب النظام الأساسي للمؤتمر، وتعقد اللجنة المنظمة الدائمة اجتماعها السنوي في الجامعة المضيفة على هامش المؤتمر، ويرأس الاجتماع الأمين العام للمؤتمر.

كلمة شكر:

وأخيراً وليس آخراً

نشكر جامعة الزرقاء ممثلة بـ : سعادة رئيس مجلس إدارة شركة الزرقاء للتعليم والاستثمار، ومعالي رئيس مجلس الأمناء، والسادة العمداء ورؤساء الأقسام العلمية والإدارية، وخاصة دائرة العلاقات العامة، والدائرة المالية، ودائرة اللوازم، ولكل من ساهم في إنجاح هذا المؤتمر.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأمين العام للمؤتمر
رئيس جامعة الزرقاء

أ.د. محمود الوادي

أعضاء اللجنة التحضيرية

المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي

IACQA'2014

الأستاذ الدكتور محمود الوادي/ رئيس جامعة الزرقاء / **الأمين العام للمؤتمر** / **رئيس المؤتمر**

د. نضال الرمحي / جامعة الزرقاء / الأردن

د. مرام يوسف السفاريني / جامعة الزرقاء / الأردن / **مقرراً**

د. إسماعيل يامين / جامعة الزرقاء / الأردن

د. محمد سليم الزبون / جامعة الزرقاء / الأردن

الآنسة سهير ضراغمة / سكرتيرة المؤتمر / جامعة الزرقاء / الأردن

الآنسة سهام حيمور/ الأمانة العامة للمؤتمر / جامعة الزرقاء / الأردن

أعضاء اللجنة المنظمة الدائمة (Steering Committee)

المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي

IACQA'2014

ابراهيم الدخيل، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنيه، السعوديه

اسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، الأردن

السيد عبد المولى ابو خطوة، جامعة الاسكندرية، مصر

أمجد هديب، الجامعة الأردنية، الأردن

حسام ابو خضرا، جامعة روزفلت، الولايات المتحدة الامريكية

حسن زرداني، جامعة القاضي عياض، المغرب

جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

خالد أحمد الصرايرة، جامعة الشرق الاوسط، الأردن

داود الحدابي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن

سعيد بن علي العضاضي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

سهام قرضاوي، جامعة قطر، قطر

صبحي ابو النجا، جامعة المنوفية، مصر

فراس العزة، ممثل عن جامعة الزيتونة، الأردن

علام حمدان، الجامعة الأهلية، مملكة البحرين

علام موسى، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

علي عريفة، كلية بوكسهل، الكويت

علي ياغي، صندوق الحسين للابداع والتفوق، الأردن

عماد ابو الرب، هيئة الإعتماد الاكاديمي، الامارات العربية المتحدة

مبارك الهلالى، جامعة النيلين، السودان

محمد العماري، جامعة بنغازي، ليبيا

محمد رافت محمود، ممثل عن اتحاد الجامعات العربية، الأردن

محمود الوادي، جامعة الزرقاء، الأردن

مرام يوسف السفاريني، جامعة الزرقاء، الأردن

مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

مهند–سعيد اوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المملكة العربية السعودية

منى راشد الزياني، ممثل عن الجامعة الخليجية، مملكة البحرين

نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، الأردن

أعضاء اللجنة العلمية المحكمة(Referee Committee)

المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي

IACQA'2014

1. ابراهيم العلي، جامعة تشرين، سوريا
2. ابراهيم العمر، جامعة القصيم، السعودية
3. ابراهيم خريس، جامعة الزرقاء، الأردن
4. ابراهيم شحاده، جامعة المنصوره، مصر
5. ابراهيم عباس الزهيري، جامعة حلوان، مصر
6. اخلاص عشرية، جامعة الخرطوم، السودان
7. اسماعيل يامين، جامعة الزرقاء، الأردن
8. السيد عبد المولى أبو خطوة، جامعة الإسكندرية، مصر
9. الياس شويري، الجمعية اللبنانية للسلامة العامة، لبنان
10. اياد خنفر، جامعة الزرقاء، الاردن
11. ايهاب عاطف، جامة الزقازيق، مصر
12. إيمان الهنيني، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
13. أبو بكر عبدالباقي محمد الطيب، جامعة شقراء، السعودية
14. أحلام الشكيري، جامعة طيبة، السعودية
15. أحمد عكاوي، جامعة الملك سعود، السعودية
16. أحمد كامل الحصري، جامعة الإسكندرية، مصر
17. أحمد منير نجار، جامعة الكويت، الكويت
18. أسماء السباعي، جامعة حلوان، مصر
19. أسوان حمزة، جامعة عدن، اليمن
20. باسم برقاوي، كلية الامارات لتكنولوجيا، الامارات
21. بسام زاهر، جامعة تشرين، سوريا
22. تيسير اندراوس، جامعة البلقاء التطبيقيه، الأردن
23. ثناء عبد الجبار خلف، معهد الادارة/ الرصافة، العراق
24. جبر بن محمد الجبر، جامعة الملك سعود، السعودية
25. جمال مرازقة، جامعة الجزائر 3، الجزائر
26. جورج جبور، جامعة جورج واشنطن، امريكا
27. جوستا ماكلولين، جامعة روزفلت، امريكا
28. حاتم حسين البصيص، جامعة البعث، سوريا
29. حريصة الشيمي، جامعة عين شمس، مصر
30. حسام ابو خضره، جامعة روزفلت، امريكا
31. حسن الباتع عبد العاطي، جامعة الإسكندرية، مصر
32. حسن زرداني، جامعة القاضي عياض، المغرب
33. حلمي علي يوسف، جامعة سبها، ليبيا
34. خالد احمد الصرايرة، جامعة الشرق الاوسط، الأردن
35. خالد أحمد اسماعيل، جامعة أم القرى، السعودية
36. دعاء ابو المعاطي، جامعة السويس، مصر
37. رائد شدفان، جامعة البترا، الأردن
38. رشا خفاجي، جامعة عين شمس، مصر
39. رضا مواضية، جامعة الزرقاء، الأردن
40. ريهام مصطفى محمد، المعهد العالى للفنون التطبيقية، مصر
41. زرزار العياشي، جامعة سكيكدة، الجزائر
42. زكريا عزام، جامعة الزرقاء، الأردن
43. زياد حازم عبد الجبار، جامعة دهوك، العراق
44. زينب الزبير الطيب محمد، جامعة الخرطوم، السودان
45. سام عبد القادر الفقهاء، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين
46. سعاد بسيوني، جامعة عين شميس، مصر
47. سناء ابودقة، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين
48. سهام القرضاوي، جامعة قطر، قطر
49. سيف الدين الياس حمدتو أرباب، جامعة شندي، السودان
50. صبحي ابو النجا، جامعة المنوفية، مصر
51. صبري ماهر مشتهى، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
52. صفاء احمد شحاته، جامعة عين شمس، مصر
53. صلاح شريف ورده، جامعة الملك سعود، السعودية
54. عاطف عودة، جامعة الزرقاء، الاردن
55. عامر منى، جامعة بابل، العراق
56. عايد كريم الكناني، جامعة القاسم الخضراء ، العراق
57. عباس فاضل، جامعة بابل، العراق
58. عباس محسن البكري، جامعة بابل، العراق

59. عبد الرحمن مصطفى، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان
60. عبد الرحمن كرار، جامعة الرباط الوطني، السودان
61. عبدالله سعيد الشهري، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية
62. عبدالناصر ابراهيم نور، جامعة الشرق الاوسط، الاردن
63. عصام السنوسي، كلية صقر، ليبيا
64. عصام غانم، جامعة قناة السويس، مصر
65. علام حمدان، الجامعة الأهلية، البحرين
66. علام موسى، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين
67. علي فراج عثمان، جامعة الملك سعود، السعودية
68. عماد ابو الرب، هيئة الاعتماد الاكاديمي، الامارات
69. عواطف محمد بهيج، جامعة الزقازيق، مصر
70. فتحي حسن، جامعة الزقازيق، مصر
71. فيصل محمد عبد الوهاب، جامعة جازان، السعودية
72. ليث الخاوي، الأردن
73. كيبشي ناكاتا، جامعة ريدينك، بريطانيا
74. مبارك الهلالى، جامعة النيلين، السودان
75. محمد جواد عباس شبع، جامعة الكوفة، العراق
76. محمد رجب، جامعة سلمان بن عبد العزيز، السعودية
77. محمد زكريا عبد السلام سلطان، جامعة دمياط، مصر
78. محمد شبت، الجامعة الاسلامية– غزة، فلسطين
79. محمد عبد الواحد عصماني، جامعة الملك سعود، السعوديه
80. محمد عثمان، جامعة فيلادلفيا، الأردن
81. محمد نهاد احمد الطائي، جامعة الموصل، العراق
82. محمود الفياض، جامعة القصيم، السعودية
83. محمود الوادي، جامعة الزرقاء، الأردن
84. محمود عبد السلام الحافظ، جامعة الخليج، البحرين
85. مراد سكاك، جامعة سطيف 1، الجزائر
86. مرام يوسف السفاريني، جامعة الزرقاء، الاردن
87. مروان درويش، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
88. مروان شموط، جامعة الملك سعود، السعوديه
89. مصطفى بعلي، جامعة المسيلة، الجزائر
90. ممدوح الجعفري، جامعة الاسكندرية، مصر
91. منال زينهم أحمد، جامعة الزرقاء، الاردن
92. مهند–سعيد اوكيل، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، السعودية
93. مي هيكل رياض، جامعة الزرقاء، الاردن
94. مها صدقي نحال، جامعة القدس، فلسطين
95. منصور معايطه، جامعة التشيك، جمهورية التشيك
96. نضال الرمحي، جامعة الزرقاء، الأردن
97. نور الهدى بوطبة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر
98. هناء محمد الحسينى، جامعة حلوان، مصر
99. وائل الوتار، جامعة الموصل، العراق
100. وليد زكريا صيام، الجامعة الهاشمية، الاردن
101. ياسر فتحي الهنداوي المهدي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
102. ياسر ميمون عباس، جامعة المنوفية، مصر
103. ياسين موسى جاسم، جامعة تكريت، العراق

(Contents الفهرس)

كلمة رئيس المؤتمر ..... **V**

أعضاء اللجنة التحضيريه ..... **VII**

أعضاء اللجنة المنظمة الدائمة ..... **VIII**

أعضاء اللجنة العلمية المحكمة ..... **IX**

*** محور1: ضمان جودة البرامج الأكاديمية**

تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس والمنهاج المقرر في كلية الصيدلة– جامعة تكريت

علي حسين مصطفى العبيدي، ياسين موسى جاسم الدوري، وعد محمود رؤوف أحمد **1**

آليات مقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي

عليان عبد الله الحولي **10**

جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة

غازي جمال خليفة، خالد أحمد، محمد محمود الحيلة **17**

تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة، دراسة حالة لعينة من طلبة .....

رابح بوقرة، خرخاش سامية، الطاهر ميمون، فائزة لعراف **33**

معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

صلاح شريف عبدالوهاب وردة **41**

دراسة أثر مشروع الدعم الفنى لكليات ومعاهد جامعة الزقازيق لتأهيلها للاعتماد

فتحي محمد حسن، سحر السيد السويفى، إيهاب عاطف عزت، عواطف بهيج محمد **50**

معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية مابين أهمية النظرية وآليات التطبيق

فيصل محمد عبد الوهاب سعيد **62**

نشر ثقافة الجودة في السياقات الجامعية المعاصرة في ليبيا المفهوم والأبعاد

عزالدين يونس ناجي أبوعائشة، عبد الله أحمد الفزاني **75**

*** محور2: إدارة الجودة الشاملة**

دور تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاداريين الاكاديمين

أحمد يوسف دودين **83**

التعليم العالي الإدارة والتنظيم

سكينة البشير قدمور، ربيعة علي الدعوكي **94**

إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها مدخل للتطوير الإداري في التعليم العالي
محيي الدين عبد الله حسن **100**

تأطير مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة للتعليم من منظور إسلامي
زرزار العياشي، غياد كريمة..... **110**

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي " فوائد ومعوقات "
عائشة التاورغي، ربيعة البركي..... **119**

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات
عائض بن سعيد الغامدي **129**

تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي – أفكار وممارسات –
سوالم صلاح الدين، طراد خوجة هشام **135**

الجودة الشاملة بين المنظور الإسلامي والرؤية الغربية
عادل بن عايد الشمري..... **145**

دراسة تحليلية تقييمية لفعالية نفقات التعليم العالي على ضوء جودة مخرجات القطاع (حالة الجزائر 2000– 2010)
طالبي صلاح الدين **157**

التنمية البشرية كآلية لكسب رهان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر
سفيان بن عبد العزيز، سمير بن عبد العزيز..... **165**

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية .....
نجاة محمد سعيد الصائغ **174**

تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة
عمر مصطفى النعاس **191**

* محور3: التخطيط الاستراتيجي

اثر استراتيجية تكوين الموارد البشرية في دعم برامج ادارة الجودة الشاملة دراسة تحليلية لآراء عينة من مدرسي.....
جلال عبدالله محمد **203**

التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السودانية جامعة الخرطوم نموذج تطبيقي
عماد الدين محمد الحسن أحمد..... **211**

معايير جودة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية (دراسة حالة جامعة دنقلا في الفترة من 2005م وحتي2013م)
ياسر محمد سعيد عبد المجيد، عمار محمد سعيد عبد المجيد..... **228**

تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية
سحر محمد أبوراضى محمد..... **240**

مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية
نبيل أحمد محمد العفيري **263**

نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر تقويم نماذج وخبرات معاصرة في ضمان جودة .....
بن فرج زوينة، نوي نبيلة..... **278**

إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس الجامعي كمدخل لجودة التعليم
بعلي مصطفى، مجاهدي الطاهر، ضياف زين الدين **285**

دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية .....
بن عيشي بشير، بن عيشي عمار **292**

فلسفة التخطيط الاستراتيجي وضرورتها لمؤسسات التعليم العالي
نور الدين الطاهر عبد السلام مفتاح **300**

درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين من وجهة نظر العاملين – دراسة تطبيقية
اياد يوسف دلبح، عبدالعزيز أحمد الشرباتي، عبدالناصر إبراهيم نور، أحمد محمود الزامل **306**

* محور4: معايير جودة التدريس الجامعي

التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي
حسين عليان الهرامشة..... **320**

تقييم برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة
سلامة بشير الشريقي، خالد المختار الفار **328**

مدى انتهاك فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الاختبارات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة .....
حمدي يونس أبو جراد..... **340**

تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة من وجهة نظر الطلبة في جامعة بغداد
سهير غازي حسين، إيمان قاسم عبد الحسين، بان باقر جواد، خولة عبد الحسين الزبيدي..... **345**

تطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي فى ضوء معايير الجودة
هيام مصطفى عبد الله سالم..... **354**

الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (ل.م.د) في مجال البحث العلمي ..
بن زروال فتيحة، نصراوي صباح..... **375**

تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية التربية مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
عمر مفتاح الصالحي **382**

صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية
ابتسام صاحب موسى الزويني **391**

* محور5: ضمان جودة التعليم الإلكتروني

تصميم كتاب إلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة وقياس اثره لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم
هالة إبراهيم حسن أحمد، مضوي مختار المشرف محمد **398**

جودة التعليم عن بعد

سيف الدين الياس حمدتو أرباب 412

تقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
أحمد محمد السائح 427

توظيف تقنيات تكنولوجيات التعليم ، كآلية لضمان و تحقيق جودة التعليم العالي في الجزائر
عباس عبد الحفيظ، بن ياني مراد، كريم عبد الكريم 435

معايير جودة إعداد المقرر الالكتروني الجامعي مقرر لغة البرمجة جافا انموذجاً
مرام السفاريني، مي هيكل 442

الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى
فؤاد إسماعيل عياد، ياسر عبد الرحمن صالحة 447

*** محور6: التقويم الداخلي والخارجي للجامعات**

تقييم ثقافة إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية
طارق سلامه محمد احمد 474

بطاقة الأداء المتوازن كآلية لتقييم جودة التعليم بالجامعة الجزائرية: نموذج مقترح
بوقرة رابح، حرنان نجوى 485

تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجما ستة في تطوير الأداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن
أحمد محمد بدح 491

استخدام أنموذج (Six Sigma) من إدارة الجودة في التقويم بمؤسسات التعليم العالي
سليمان حندي صالح سليمان 500

تقييم رؤية ورسالة كلية التربية بجامعة مصراتة في ضوء مبادئ إدارة الجودة
سليمان محمد قليوان 508

تقييم أداء الجامعات وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي دراسة تحليلية
منى راشد الزياني 519

التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي
إخلاص حسن السيد عشرية 530

الجودة تعليم نظام التعليم LMD قراءاة نقدية لنظام التعليم الجزائري الجودة بمرجعية معايير نظام ISO9002
مليكة عرعور 546

أثر قياس جودة الخدمات التعليمية على مستوى رضا الطلبة دراسة ميدانية على طلبة كلية الاقتصاد
حميدي زقاي، وزاني محمد 555

تقنين مقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية

عايد كريم الكناني 564

إعداد دليل عملي لهيكلية ومهام وحدة الجودة في مؤسسات التعليم العالي جامعة النجاح الوطنية أنموذجا

علام موسى، سامي الصدر، سناء علي..... 574

إمكانية تطبيق معايير مواصفات الآيزو 26000 في مجال المسؤولية الاجتماعية ....

بناز رؤوف محمود، كاوه محمد فرج القره داغى..... 580

تقويم عمليات إدارة الجودة المتعلقة بعضو هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية من وجهة نظره

محمد عبد الفتاح عسقول، محمد سليمان أبوشقير، محمد فؤاد أبوعودة..... 592

مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الواقع والمستقبل

حسين سالم مرجين 599

*** محور7: معايير جودة الخدمات الصحية**

دور الإعلام المرئي في جودة نشر الوعي الصحي– دراسة نطبيقية على برنامجي صحتك وصحة وعافية ...

أثيلة أحمد الأمين محمد، زينب الزبير الطيب محمد..... 610

سبل الارتقاء بجودة خدمات المكتبات الطبية المتخصصة في هيئة التعليم التقني : دراسة تطبيقية

ثناء عبد الجبار خلف خيري، بتول جعفر علي 619

إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الأداء الوظيفي في القطاع الخدمات الصحية .....

عبدالحميد محمد وشوش، مصطفى عبدالله محمود محمود 630

الصحة العامة– نحو تحقيق التكامل بين جودة التعليم وجودة الخدمة الصحية

حوالف رحيمة ، خواني ليلى ، بوفاتح كلتومة..... 641

جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة –دراسة ميدانية على عينة من الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية–

قادري حليمة، بن نابي نصيرة ، بن عمارة سمية 655

مستوى جودة الخدمة الصحية بمستشفى تلمسان– الجزائر– وتأثيرها على رضا الزبون.....

بوشيخي عائشة ، بوشعور رضية ، مكيوي سمية ، حوالف رحيمة..... 664

واقع واثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية

حسام الدين حسن عطية حمدونه..... 676

*** محور8: تجارب عربية وعالمية في ضمان الجودة**

تجربة جامعة الأقصى في نشر وتطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي

يحيى محمود النجار، منير أحمد سمور، موسى صقر حلس، ياسر عبد الرحمن صالحة 691

نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود

عبدالله بن إبراهيم المهيدب، أحمد عكاوي 704

قراءة تحليلية للتجربة الآسيوية في ضمان جودة برامج التعليم المفتوح
عصام جمال سليم غانم، إيهاب إبراهيم منجي الحو **716**

تحليل بعض مؤشرات الأداء الأساسية لكليات جامعة ذي قار
عبد الباري مايح الحمداني..... **731**

آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي : دراسة ميدانية بجامعة حائل
تركي بن علي حمود المطلق..... **738**

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي جامعة السليمانية تقنية
كاظم فرج عارف **763**

أثر تطوير راس المال البشري على جودة الأداء الجامعي: دراسة تطبيقية في جامعة الانبار
احمد حسين بتال، فائز هليل سريح، علي صالح الشايع..... **774**

رأس المال الفكري وأهميته في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة الجامعة الجزائرية
قوبع خيرة، سليمان عائشة **783**

دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل
حسين سالم كيطان، ايمان قاسم الصفار، سهير غازي حسين..... **791**

تصنيف المؤسسات الجامعية العربية – بالتركيز على تقرير ARWU لعام 2013
نوال بن عمارة ، عبد الحق بن تفات، العربي عطية..... **803**

حول تطبيق معايير اللوازم والمشتريات في التعليم المفتوح جامعة القدس المفتوحة نموذجاً
شادية مخلوف **807**

عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز
ناديا سميح السلطي، نور عبد الهادي الصبياني **821**

استخدام مدخل الأداء المتوازن في قياس جودة أداء الجامعات في ليبيا (دراسة تطبيقية على جامعة بنغازي)
ادريس عبد الجواد الحبوني..... **832**

* محور 9: ضمان جودة التعليم العالي

الآثار السلبية للواسطة والمحسوبية على الجودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة على بعض الجامعات الاردنية
شاكر العدوان..... **845**

درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها
عبد الله غازي الدعجاني العتيبي **861**

دور إصلاح التعليم العالي في تقريب الجامعة من المحيط الاجتماعي قراءة نقدية في تجربة النظام الجديد . ل م د بالجزائر
قاسمي بتول، رقية بن يمينة..... **873**

الممارسات الإدارية العملية لمدراء شعب ضمان الجودة في جامعة بغداد (تقويم ذاتي)
علاء حاكم الناصر..... **882**

أثر الأدارة اتعليمية في ضمان جودة التعليم الجامعي (قسم الهندسة المعمارية –فاكلتي الهندسة –جامعة السليمانية)
آلان فريدون علي أمين **892**

دراسة تقويمية لمباني كليات التربية في ضوء معايير الجودة
البشير الهادي القرقوطي **900**

تقييم التعليم العالي العربي المعاصر
محمد صادق شمسة..... **912**

معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
إيمان حمدي محمد عمار **919**

دور جودة المسؤولية الاجتماعية للتعليم الجامعي في تفعيل الخدمة الاجتماعية بالعالم العربي
لعلي بوكميش، عمر حوتية..... **936**

تطبيق معايير ضمان جودة المؤسسة التعليمية
عبدالسلام مهنا فريوان، سليمة رمضان الكوت..... **945**

نحو نظام جودة داخلى يؤهل للاعتماد – نموذج تطبيقى: كلية الصيدلة والتصنيع الدوائى بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
خديجة محمد عطية، رياض يوسف نوفل، رحاب أحمد عبد المنعم **957**

مخرجات التعليم العالي في ظل الجودة الشاملة
سالم مفتاح سالم الصالحي..... **960**

English Papers

Implementation of Quality Management System by Utilizing ISO 9001:2008 Model in the Emerging Faculty
Abdel-Wahab El-Morsy, Hani Shafeek, Abdullah Alshehri, Saud A. Gutub..... **965**

Establishing a Quality Assurance System in Arabic Language Institute, King Saud University
Hassan Alshamrani **971**

Training students to elaboration environmental learning strategies
Zeinab El Zubeir **981**

Can Education Really Build Peace Bridges?
A Critical Review of the American-Arab/ Muslim Partnerships in Higher Education
Ayman Rizk **986**

Towards Building World Class Universities in the Arab World
Mohammed Naji Al-Kabi **995**

Bridging the gap between the perceptions of accounting students and accounting practitioners: Evidence from Ahlia University of Bahrain
Adel Mohammed Sarea, Fatema Ebrahim Alrawahi **1000**

Enhancement of Professional Skills through Engineering Design Education and Assessment
Muhammad A. Malik, Muhammad T. Simsim, Abudlrahman G. Alahdal, Abdel Monem A. Abbas..... **1011**

Measuring the Efficiency of Quality Health Services in Heet City
Ahmad H. Battal, Khadija K. Abdulla, Ahmed S. Abdalkafor..... **1018**

تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس والمنهاج المقرر في كلية الصيدلة- جامعة تكريت

م.م علي حسين مصطفى العبيدي
مدير شعبة ضمان الجودة والأداء الجامعي
جامعة تكريت، العراق
ali_hussein2012@yahoo.com

م. ياسين موسى جاسم الدوري
مدير قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي
جامعة تكريت، العراق
calender2plam@yahoo.com

د. وعد محمود رؤوف أحمد
عميد كلية الصيدلة
جامعة تكريت، العراق
etharwaad@yahoo.com

الملخص: *الهدف من الدراسة هو الاطلاع على مدى توافق الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والمنهاج المقرر من قبل الوزارة مع فهم ميول ورغبة الطالب في كلية الصيدلة – جامعة تكريت. يعتبر تقييم الطالب لأداء عضو هيئة التدريس والمنهاج المقرر ذا أهمية كبيرة لمعرفة مدى قابلية التدريسي والأسلوب الذي يتبعه لإيصال المعلومة للطالب وهل يتوافق ذلك مع معايير الجودة المطلوبة في المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها وبالتالي يتم الأخذ بآراء الطلبة لتحديد نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمية بحيث تستفاد العمادة من هذه المعلومات في اتخاذ القرارات المتعلقة بعضو هيئة التدريس وذلك بإشراكه في دورات تدريبيه و تطويريه لتلافي نقاط الضعف وتحسين أدائه في المستقبل وفي بحثنا هذا قمنا بتوزيع نموذجين من الاستبيانات ((النموذج رقم(1) معدة من قبل شركة CTQS وهي مركز دولي للتدريب وجودة الخدمات، والنموذج رقم (2) معدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جهاز الإشراف والتقويم العلمي / قسم تقويم الأداء)) على طلاب المرحلة الخامسة في نهاية السنة الدراسية 2012-2013 قبل تخرجهم لاستطلاع أرائهم بالمقررات الدراسية وأداء هيئة التدريس في الكلية النموذج الاول اشتمل على اسئلة تخص مناهج المرحلة والتدريسيين الذين يدرسون المرحلة لمعرفة الفروق الفردية والمستويات لكل منهم وكان التقييم بالدرجات من قبل الطلبة مباشرة وبعد اخذ المعدل النهائي للتقييم اتضح المستوى لكل تدريسي حيث تبين بان الخبرة وعدد سنوات التدريس والمهارات الفردية لكل تدريسي لها دور كبير في ايصال المعلومة بشكل علمي ودقيق الى الطالب. اما تقييم المنهاج في النموذج الاول وضع الملاحظات وحدد نقاط الضعف فيها مباشرة من قبل الطلبة وتم عرضها على العمادة لمناقشتها وتشكيل لجان لتحليلها ووضع الحلول المناسبة لها. بما ان الجامعة حكومية وتابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من الضروري مراعاة الفقرات والمتطلبات الموضوعة من قبلها لمعرفة مدى ايفاء المؤسسة وكوادرها التدريسية والمناهج الموضوعة للمتطلبات الموجودة في النموذج الثاني وتم التاكيد من قبل قسم ضمان الجودة والاداء الجامعي لرئاسة جامعة تكريت على ضرورة توزيع هذا النموذج على طلاب كلية الصيدلة وبقية الكليات لما تحتويه من اسئلة واستطلاعات لاراء الطلبة حول الاساليب المتبعة في العملية التعلمية من قبل الكادر التدريسي من جهة ومن جهة اخرى معرفة مدى استفادة الطالب من المنهاج الموضوع من قبل الكلية والتدريسي وعرض نتائج الاستبيان على العمادة ورئاسة الجامعة حيث تم تحليلها من قبل مدير قسم ضمان الجودة والاداء الجامعي (د.ياسين موسى جاسم) وذلك لكونه متخصص في الاحصاء والتحليل البيانات وقد اثبتت النتائج بان الملاحظات التي جاءت في النموذج الثاني قريبة الى النموذج الاول ولكن النموذج الثاني كان اكثر شمولية وتوصيف ومحدد بنسب (كبيرة جدا"، كبيرة، متوسط، قليلة وقليلة جدا") ويمكن معرفة مستوى التدريسي ونسبة المطابقة والحيود بشكل دقيق واستنادا" الى النسب الاحصائية المبينة في الاستبيان، يمكن معالجة نقاط الضعف ووضع الحلول المناسبة لها من قبل العمادة ورئاسة الجامعة والوزارة عن طريق وضع إستراتيجية محددة وواضحة لتدريب الكوادر التدريسية والمعيدين وإعادة النظر في المناهج وتحسينها ومراقبة سير العملية التعليمية بشكل مستمر من قبل العمادة عن طريق مقابلة الطلاب عبر لجان مختصة وعمل استبيانات بين فترة وأخرى لمعرفة وتشخيص الخلل إن وجد والأخذ بآراء الطلبة وتكوين صلة وثيقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذلك عمل دراسات وأبحاث عن احتياجات سوق العمل لمواجهة التحديات واستثمار الطاقات العقلية الفاعلة التي تتمتع بالمرونة الكافية والكفاءة العالية لتحسين المستوى العلمي في الكلية مما ينعكس إيجابا على تحسين مناهج التدريس وتطويرها وبما يتلاءم مع أهداف الكلية وربطها مع الواقع العلمي والعملي للخريج مما يحقق اكبر استفادة له في حل مشكلاته وتنمية قدراته العقلية والمهارية ليساهم مساهمة فاعلة في خدمة و بناء المجتمع.*

المقدمة:

يعتبر استطلاع أراء الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية من الأمور المهمة لقياس مستوى وكفاءة الأستاذ الجامعي وله اثر ايجابي في تحسين الأداء له وبالتالي رفع مستوى التعليم في الكلية مما ينعكس إيجابا" على مستوى الطالب وحسن سير العملية التعليمية في المؤسسة الجامعية لذلك أوجبت على المهتمين استعمال أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات عن هذا الدور ليتسنى لهم الاعتماد عليهم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي [4,3,2,1]

وبما إن الطلاب هم أكثر الأشخاص معايشة وتماس مع عضو هيئة التدريس والمستفيدين الأساسيين من أدائهم وهم ملمون بما يدور في القاعة الدراسية من نشاطات وفعاليات لعضو هيئة التدريس [5] وبناء"ا

على ذلك قمنا بتوزيع نماذج استبيان معدة ومعتمدة من قبل الوزارة ((نموذج رقم (1) المعد من قبل شركة CTQS وهي مركز دولي للتدريب وجودة الخدمات، ونموذج (2) المعد من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جهاز الإشراف والتقويم العلمي / قسم تقويم الأداء)) على طلاب المرحلة الخامسة في نهاية السنة الدراسية 2012–2013 قبل تخرجهم لاستطلاع أرائهم بالمقررات الدراسية وأداء هيئة التدريس في الكلية لما لذلك من أهمية كبرى لمعرفة مدى توافق الأساليب المتبعة من قبل التدريسي وهل تتوافق مع سمات الأستاذ الجامعي وكذلك دور المؤسسة التعليمية ومدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها [7,6].

أولا": سمات ودور الأستاذ الجامعي في عملية التقويم:

يعد الأستاذ الجامعي في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفعال والرئيسي في جودة البرامج والأنشطة التعليمية، والسؤال من هو الأستاذ الجامعي ؟ الجواب : هو كل من يكون عمله الأساسي التدريس والبحث العلمي الأكاديمي ويكون متفرغا" جزئيا" أو كليا" في الجامعة وهو الذي يعلم ويقتدى به لأنه القدوة ومن الضروري أن يتصف بالسمات الآتية :

1- أن يكون ملما" بمبادئ وأساسيات التربية وعلم النفس[6].
2- أن يكون خالص النية والقصد وصادق.
3- التعليم رسالة وليس مجرد وظيفة.
4- أن يكون معلما" ومتعلما" في أن واحد.
5- أن يكون مهتما" بشكله العام وهندامه لأنه قدوة حسنة للمجتمع الذي يعمل فيه[7].
6- أن يعتني بالمادة العلمية ويجعلها مادة شيقة ويحاول إدخال التطبيقات والوسائل والأدوات الحديثة في تدريسه.
7- يغرس قيمة العلم ودوره في بناء المجتمعات في نفوس الطلاب.
8- يتواصل الأستاذ مع الطلبة بعلاقة الاحترام وتبادل وجهات النظر وحل المشكلات النفسية والاجتماعية.
9- لدية الرغبة والمهارة في إعداد الاختبارات المتنوعة وتصحيح وتحليل نتائج الاختبار بالطرق الإحصائية المناسبة.
10- أن يكون عادلا" في تقويمه للطلاب دقيقا" في أحكامه عليهم.

ثانيا": دور المؤسسات التعليمية في التعليم الجامعي لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس:

إن التطور العلمي لأي مجتمع هو معيار تقدمه، ولما كانت مسؤولية التطور العلمي تقع بالمرتبة الأولى على الجامعات والمؤسسات التعليمية لذلك يبرز دور المؤسسات التعليمية في عملية المطابقة مع معايير الجودة وهذا ما يؤكده المحور الرابع حول أعضاء هيئة التدريس في دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعات العراقية وفق معايير اتحاد الجامعات العربية وعلى المؤسسات التعليمية إن تتخذ الإجراءات الآتية لتوفير أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع مختلف التخصصات كفاءة" وعددا" وتشمل : [9,8].

1- وضع رؤية واضحة لاحتياجاتها من أعضاء هيئة التدريس ومستندة بالدرجة الأساس إلى رويتها وأهدافها.
2- توفر العدد الكافي من أساتذة وأعضاء هيئة التدريس المؤهلين والمتفرغين للعمل كليا" أو جزئيا".
3- التدقيق في مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من اجل تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها في مجال (البرامج التعليمية، الأبحاث العلمية، مواكبة التطور والتجديد في عملية التدريس).
4- وجود معايير واضحة ودقيقة لمعايير تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومنها (التدريس الفعال،استخدام وسائل التقويم المناسبة والمتنوعة، عمق المعرفة في مجال الاختصاص، وقت الحصة الدراسية، البحث العلمي، التأليف والنشر والترجمة، الجوائز العلمية، خدمة المجتمع...الخ).
5- إعداد تقارير رسمية وموثقة حول نتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتعليمات الاعتراض على التقويم.
6- تخصيص المكافآت التشجيعية للمبدعين في مجال التدريس والبحث العلمي المتميز بما يتوافق مع رؤية الجامعة ورسالتها.
7- توفير الجامعة برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس فيها.
8- تحديد معايير اختيار عضو هيئة التدريس بوضوح وتحديد الدرجات العلمية التي تعد ثم الحصول عليها من الجامعات المعتمدة والمعترف بها دوليا" وإجراءات التوضيح والنشر في الصحف الرسمية.
9- تحديد اللجان المهنية المختصة لاختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في المؤسسة.
10- توفر التشريعات اللازمة لشروط التوظيف العامة في المؤسسة.
11- تهيئ للجان التوظيف الوسائل الحديثة لفرز المرشحين وتقييم مؤهلاتهم من اجل اتخاذ القرارات المناسبة.
12- تعدد الإحصاءات حول إعداد أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة الموزعة حسب المؤهلات الأكاديمية،الدرجات العلمية...الخ.
13- امتلاك أدوات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وعلى الملاك الدائم.
14- توفير سياسة واليات التنمية لتهيئة التدريسي، وتوفير البرامج التدريبية وتمديد فاعلية الأساليب بما يتماشى مع الخطط المستقبلية.
15- وضع التعليمات المحددة لساعات التدريس لأعضاء هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية.

16- توفير انجازات التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثا":-أهمية التقييم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :

أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية باعتبارها الأسلوب الأمثل للحصول على ميزات وأساليب جديدة لتحقيق رضا الزبون(الطالب) أو المستفيد أو المستهلك في ظل تزايد طلب الزبائن على الجودة في التعليم العالي في كافة مرافقه ودور العاملين في المؤسسة وقابليتهم على تطوير وتحسين العملية التعليمية من خلال التقييم والتقويم والتطوير والتحسين المستمر للأساليب المتبعة في التدريس وتحديث المنهاج وإدخال التقنيات الحديثة في التدريس.. الخ وصولا" إلى الجودة[10].

لقد أثبتت إدارة الجودة الشاملة نتائجها الايجابية في تحقيق وتحسين الوضع التنافسي في المؤسسات الصناعية وعلى نفس السياق يمكن الاعتماد على نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في إحداث تغيرات مهمة وجوهرية في نظام التعليمي وكما يمكن إبراز الفوائد التي تحققها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وكما يلي:-

1- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها[11].
2- تقديم رؤية وأهداف واضحة ومحددة للمؤسسة التعليمية.
3- تساعد في تركيز جهود الجامعات على إتباع الاحتياجات الحقيقة للسوق الذي تخدمه.
4- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والتحكم[16].
5- توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين كافة العاملين في المؤسسات التعليمية.
6- تودي إلى تقويم الأداء والعمل على اكتشاف نواحي القوة والضعف في الأداء لتعزيز عناصر القوة والتخفيف من عناصر الضعف [12].
7- تحسين مستوى الأداء الأكاديمي بصفة مستمرة والعمل على أداء الإعمال بشكل صحيح وفي وقت اقل وبتكلفة منخفضة.
8- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصفة مستمرة، بالإضافة إلى تنمية مهارات ومعارف العاملين.
9- أداة تسويقية تمنح منشات التعليم العالي القدرة التنافسية وتمكنها من اكتساب ميزة تنافسية مما يعمل على زيادة الحصة السوقية لمؤسسات التعليم العالي في سوق العمل[17].
10- طريقة لنقل السلطة والمسؤولية إلى مستوى فرق العمل وتحديد ادوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
11- تؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل وإعطائهم مزيدا" من الفرص لتطوير إمكاناتهم.
12- وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج الجامعة.
13- تقديم خدمات أفضل للطلبة وهو ما تدور حوله الجودة.
14- رضاء المجتمع عن مستوى المعرفة التي توصل اليها او من ناحية رضا سوق العمل عن كفاءة وفعالية مخرجات التعليم العالي[18].
15- تحسين سمعة الجامعة في نظر المجتمع مما يعمل على زيادة الطلب على مخرجاتها في سوق العمل وتنمية روح التنافس بين مؤسسات التعليم العالي.
16- ان الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي تمثل تحديا" للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظامها التعليمي.
17- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها.
18- المساعدة في تركيز جهود الجامعة على تلبية الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل.
19- الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى الخريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.
20- بالإضافة إلى ما سبق تساعد الجودة الشاملة المؤسسات التعليمية على مواجهة تحديات العولمة والتي من أبرزها : التكتلات الاقتصادية، المنافسة الشرسة بين المؤسسات والمنظمات، الثورة التقنية في عالم المعلومات والاتصالات، أضف إلى ذلك التخفيف من حدة النقد الموجه للجامعة كونها تعمل بعيدا" عن احتياجات المجتمع (13 ،14).
21- ان الجامعة التي تتصدى لتحديات واقعها ومحيطها ولا تنعزل عن الناس بآمالهم وآلامهم، تشكل مركز إشعاع فكري، ومنارة ثقافية ورائدة مجتمعها ومشيعة للوعي الإنمائي وتحقيق حياة إنسانية كريمة (15).

إجراءات البحث ومناقشة النتائج:

قامت شعبة ضمان الجودة والأداء الجامعي بكلية الصيدلة بتاريخ 2013/6/26 بتوزيع استمارات استبيان لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس معدة ومعتمدة من قبل الوزارة((نموذج رقم(1) و(2))) على طلاب المرحلة الخامسة قبل تخرجهم لمعرفة مدى رضاء الطالب عن مستوى التدريس والمناهج المقرر ولمعرفة نقاط القوة والضعف في سير العملية التعليمية وفق المعايير المعتمدة من الجامعات العراقية والعربية. وتم توزيع النموذجين على الطلبة اثناء فترة اجراء الامتحانات النهائية وباشراف العمادة وقسم ضمان الجودة والاداء الجامعي والسبب توزيع النموذجين في وقت نفسه هو لمقارنة النتائج والتحليل المعطيات بشكل الصحيح واكثر دقة.

النموذج الاول اشتمل على اسئلة تخص مناهج المرحلة والتدريسيين الذين يدرسون المرحلة لمعرفة الفروق الفردية والمستويات بين كل منهم

وكانت التقييم بالدرجات من قبل الطلبة مباشرة وبعد اخذ معدل النهائي للتقييم اتضح المستوى لكل تدريسي حيث تبين بان الخبرة وعدد سنوات التدريس والمهارات الفردية لكل تدريس لها دور كبير في ايصال المعلومة بشكل علمي ودقيق الى الطالب.

اما تقييم المنهاج في النموذج الاول تم وضع الملاحظات وتحديد نقاط الضعف فيها مباشرة من قبل الطلبة وتم عرضها عل العمادة لمناقشتها وتشكيل لجان لتحليلها ووضع الحلول المناسبة لها.

النموذج الثاني من الاستبيان والموضوعة من قبل الوزارة بما ان الجامعة حكومية وتابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ضروري مراعاة الفقرات والمتطلبات المطلوبة من قبلها لمعرفة مدى ايفاء المؤسسة وكوادرها التدريسية والمناهج الموضوعة لهذة المتطلبات.

تم التاكيد من قبل القسم ضمان الجودة والاداء الجامعي لرئاسة جامعة تكريت على ضرورة توزيع هذا النموذج على طلاب كلية الصيدلة وبقية الكليات لما تحتويه من اسئلة واستطلاعات لاراء الطلبة حول الاساليب المتبعة في العملية التعلمية من قبل الكادر التدريسي من جهة ومن جهة اخرى معرفة مدى استفادة الطالب من المنهاج الموضوع من قبل الكلية والتدريسي ورفع المقترحات والطلبات الى رئاسة الجامعة والوزارة لمعلجتها مستقبلا".

عرض نتائج الاستبيان على العمادة ورئاسة الجامعة وتم تحليلها من قبل مدير قسم ضمان الجودة والاداء الجامعي (د.ياسين موسى جاسم) وذلك لكونه متخصص في الاحصاء والتحليل البيانات وقد اتبث البينات بان البيانات التي جاءت في النموذج الثاني قريبة الى النموذج الاول ولكن النموذج الثاني كان اكثر شمولية وتوصيف ويمكن معرفة مستوى التدريسي ونسبة المطابقة والحيود بشكل دقيق واستنادا" الى النسب الاحصائية المبية ادناه لغرض وضع الحلول المناسبة لها من قبل العمادة ورئاسة الجامعة والوزارة.

تم اخذ (6) من أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا الطلاب من المرحلة الأولى إلى الخامسة ومن الفروع الموجود في الكلية وكما هو موضح في الجدول التالي:-

جدول (1) نتائج تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس

ت	الاسم الثلاثي	التخصص	اللقب العلمي	الشهادة	عدد سنوات الخدمة	الفرع العلمي	درجة التقييم الذاتي بالنسبة المئوية %
1	حسين حسن خرنوب	كيمياء تحليلية آلي	أستاذ مساعد	دكتوراه من جامعة ويلز- بريطانيا	27	الكيمياء الصيدلانية	%80
2	رحيم محمد شناوه	طب باطني	أستاذ مساعد	دكتوراه من كلية طب جامعة تكريت العراق	20	العلوم الصيدلانية	%72
3	هلال عبد الله يونس	تحاليل مختبريه سريريه	أستاذ مساعد	دكتوراه من كلية الصيدلة من ماليزيا	18	العلوم الصيدلانية	%70
4	إيناس عبد المجيد محمد	علم الأمراض	مدرس	ماجستير من كلية الطب – جامعة تكريت العراق	15	العقاقير	%68
5	مهند ياسر رديف	صيدلانيات	مدرس مساعد	ماجستير من كلية الصيدلة- جامعة بغداد العراق	6	العلوم الصيدلانية	%66
6	علي احمد ياس	صيدلة صناعية	مدرس	دكتوراه من كلية الصيدلة- جامعة بغداد العراق	8	أدوية وسموم	%58

يبين النتائج التقييم في الجدول أعلاه إزاء كل من التدريسيين الذين شملهم التقييم وبعد تحليل النتائج كانت واقعية إلى حد ما، أما الدرجة التي حصل عليها المنهاج المقرر فكان بنسبة (53%) وهذا لا يلبي طموح الكلية ولا الطالب لذلك يجب إجراء التعديلات والتحسينات عليه.

التحليل الإحصائي:

لقد أظهرت النتائج التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج الجاهز (ssps) ومن خلال نتائج الاستبيان الموضحة في جدول رقم (1) بان هناك علاقة طردية وقوية جدا" بين عدد سنوات الخدمة الجامعية للتدريس وبين درجة التقييم التي حصل عليه التدريسي من الاستمارة الموزعة على الطلبة.

حيث بلغ معامل الارتباط البسيط حوالي (0,898) وبدرجة معنوية عالية جدا" وهذا يعني ان زيادة عدد سنوات الخدمة الجامعية سوف تساهم حتما" في تحسين المستوى العلمي وزيادة السعة الاستيعابية المكتسبة للطلبة مما يجعلهم اكثر قدرة وكفاءة على تلبية متطلبات سوق.

كما افرزت نتائج التحليل الاحصائي من خلال استخدام طريقة المربعات الصغرى الاعتيادية (O.L.S) والانحدار الخطي البسيط بين عدد سنوات الخدمة ودرجة التقييم والتي تكتب عادة بالشكل التالي:-

$$Y=a+b$$

حيث:-

Y=تمثل درجة التقييم في استمارة الاستبيان

X= تمثل عدد سنوات الخدم

ومن خلال استخدام بيانات جدول رقم (1) كانت مقدرات معاملات الانحدار بالشكل التالي:-

$Y= 55.967+0.832X$

$t= 15.96 \quad 4.083$

$sig= 0.000 \quad 0.015$

$R^2= 0.806 \quad F=16.669$

$D.W=20536 \quad Sig=0.015$

حيث يلاحظ بان عدد سنوات الخدمة قد فسرت حوالي (80%) من التغيرات الحاصلة في استمارة تقييم التدريسين من وجه نظر الطلبة.

كما بين قيم($F=16.6$) بان النموذج المدروس كفوء من الناحية الإحصائية ويمكن الاعتماد عليه في عملية التخطيط والتنبوء للمستقبل اما اختيار (t) فيظهر بان المتغير المعتمد ((عدد سنوات الخدمة)) معنوي بدرجة عالية جدا" حيث بلغت قيمة المعنوية (0,015) وهي اقل من (0,05) وهذا يعني ان عدد سنوات الخدمة تلعب دورا" مؤثرا" ومعنويا" في عملية التعليم والتعلم.

اما قيمة (B) في معادلة الانحراف والبالغة حوالي ($B_1=0.832$) فهي تعني ان زيادة عدد سنوات الخدمة بمقدار سنة واحدة لكل تدريسي سوف يؤدي الى زيادة درجة التقييم بحوالي (0,832) وهي نتيجة طبيعية ومنطقية جدا" حيث ان زيادة سنوات الخدمة الجامعية سوف تساهم في اكساب التدريسي الخبرة اللازمة في عملية التدريس وبما ينعكس ايجابا" على قدرة الطلبة في الاستيعاب والتعلم.

جدول (2) درجة نقاط القوة والضعف لأداء أعضاء هيئة التدريس الستة حسب رأي الطلاب

ت	الفقرات	د.حسين	د.رحيم	د.هلال	د.إيناس	د.مهند	د.علي
1	قدرة التدريسي على تحسين أداء طلبته وإثارة المنافسة المشروعة بينهم	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط
2	متمكن من تدريسه للمادة	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"
3	لا يعتمد في تدريسه على الكتاب المقرر فقط	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	متوسط	متوسط
4	يخصص التدريسي ساعات مكتبية لمراجعة طلبته	كبيرة	متوسط	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط
5	يقدم المشورة العلمية للطلبة دون مقابل	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط
6	يملي التدريسي على الطلبة مادة المحاضرة	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة
7	طريقة تدريسه روتينه ومملة	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
8	قدرته على إيصال أو نقل المادة العلمية إلى طلبته	كبيرة	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	متوسط
9	ينجز المقرر الدراسي في المدة المحددة	كبيرة جدا"	متوسط	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط
10	يستخدم التقنيات الحديثة في التدريس	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط	كبيرة	متوسط
11	يتفهم مشكلات الطلبة ويساهم في حلها	كبيرة	كبيرة	كبيرة جدا"	متوسط	متوسط	متوسط
12	يتميز في تعامله بين الطلبة لأسباب عدة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط	متوسط	كبيرة
13	متحمس في تدريسه للمادة	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة جدا"
14	يتمتع تدريسي المادة بشخصية قوية	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط	كبيرة جدا"
15	يهتم التدريسي بأناقته وحسن مظهرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"
16	يلتزم بالوقت المحدد للمحاضرة	كبيرة	متوسط	كبيرة جدا"	متوسط	كبيرة	كبيرة
17	يقدم الأمور المادية على الجانب العلمية	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
18	عادل في تصحيح أوراق الامتحانات والواجبات التي يكلف بها الطالب	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة جدا"	كبيرة	كبيرة جدا"	كبيرة
19	يستعمل أساليب تقويم متنوعة	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط	كبيرة	متوسط
20	أسئلته الأمتحانية غامضة وصعبة	متوسط	متوسط	كبيرة	كبيرة جدا"	متوسط	كبيرة جدا"
21	قادر على إيصال المادة العلمية بصورة سلسة ويسرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط	متوسط
22	يحسن إدارة صفه في إعطاء فرص متساوية لطلبته في الحوار والمناقشة ولا يميز بين طلبته (ذكور وإناث)	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	متوسط
23	يصحح التدريسي الأوراق الأمتحانية ويعيدها للطلبة بسرعة	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط	كبيرة	متوسط
24	يتحدث التدريسي عن موضوعات جانبية خارج نطاق المنهج العلمي	متوسط	متوسط	متوسط	كبيرة	متوسط	متوسط
25	يتابع الواجبات والأنشطة ويضع لها درجات	كبيرة	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط

جدول (3) درجة التحليل والتقييم لأداء أعضاء هيئة التدريس الستة حسب الاستمارة المعدة من قبل الوزارة

ت	اسم التدريسي	مجموع الدرجات 125	درجة التقييم %	متوسط الدرجة	الانحراف المعياري
1	حسين حسن خرنوب	104	83.2	4,16	0,687
2	رحيم محمد شناوه	92	73,6	3,68	0,690
3	هلال عبد الله يونس	99	79,2	3,96	0,734
4	إيناس عبد المجيد محمد	92	73,6	3,68	0,690
5	مهند ياسر رديف	91	72,8	3.64	0,700
6	علي احمد ياس	89	71,2	3,56	0,820
	المجموع	567	75,6	3,78	0,721

أما نتائج الاستبيان وفق الاستمارة المعدة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبعد تفريغ إجابات الطلبة عن الأسئلة الخاصة بالاستبيان وفق الجدول (3) حيث يمكن استخلاص النتائج التالية:-

1- بلغت درجة التقييم النهائية لرضاء الطلبة حوالي (75,6%) وبتقدير (جيد).
2- بلغ المتوسط العام لدرجة التفضيل حوالي (3,78) وهي أعلى من متوسط العام والبالغ (3) درجات.
3- كان الانحراف المعياري لمستويات الطلبة في استيعابهم لطرق التدريس وحسب أرائهم متقارب جدا" ومنخفض بين جميع التدريسين مما يعني بالتالي عدم وجود فروق معنوية في مستويات الطلبة على الرغم من اختلاف الاختصاص والمادة التدريسية.
4- وجود علاقة عكسية وقوية بين درجة تقييم التدريسي والانحراف المعياري وهذا يدل ان ازدياد قدرة التدريسي في ايصال المادة العلمية سوف يساهم في تضييق الفجوةالاستيعابية بين الطلبة حيث تصبح مستوياتهم العلمية اكثر تقاربا" مما عليه لدى التدريسي ذو درجة التقييم المنخفض.

المناهج الدراسية المقررة في الكلية:

الملاحظات التي وردت من قبل الطلبة على المنهاج المقرر والتي أثرت على درجة التقييم النهائي وكانت كما يلي:

1- المقرر جيد جدا" ولكن يحتاج إلى متابعة وتجديد مستمر من قبل العمادة
2- التكرار والتفاصيل الغير المفيدة لنا كصيادلة.
3- كثرة المناهج الدراسية وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
4- إلغاء وإدخال مواضيع جديدة ومفيدة لطلاب الصيدلة.
5- الوقت المخصص للمقرر غير كافي.
6- إتباع بعض التدريسيين الأساليب القديمة في التدريس ووجود تقصير عند بعض التدريسيين من ناحية اكمال المنهج في الوقت المحدد.
7- المقرر جيد ولكن يحتاج إلى تجديد مستمر من قبل التدريسيين.
8- عدم استخدام بعض التدريسيين التقنيات الحديثة في التدريس.
9- العمل على التوزيع العادل للمواد الدراسية وكذلك الاهتمام بالجانب العملي في المختبرات بشكل امثل.
10- الأسئلة نمطية وتحتاج إلى دراسة أكثر قبل وضعها من قبل بعض التدريسيين.
11- عدم مراعاة بعض التدريسيين لظروف الطالب النفسية والمعيشية وما يحيط به من ظروف إثناء الفصل الدراسي.
12- قلة متابعة المشكلات والعوائق المحيطة بالطالب (مثل الظروف المادية والأقسام الداخلية والظروف الأمنية..الخ) مما يوثر سلبا" على نفسية الطالب وسير العملية التعليمية بالشكل السليم.
13- قلة الكوادر الفنية الكفوءة في المختبرات وضرورة زجهم في دورات تطويريه وتدريبهم على الأجهزة والتقنيات الحديثة الموجودة في المختبرات.
14- قلة الاهتمام بوضع مناهج وإتباع أساليب حديثة من قبل بعض التدريسيين لتنمية المهارات الفنية والفكرية لدى الطلبة.
15- عدم تخصيص الوقت والجهد من قبل بعض التدريسيين لشرح لمادة والأسئلة وهذا يؤثر سلبا" على فهم الطالب للمادة العلمية.

أما التوصيات التي وردت في الاستبيان من قبل الطلبة لتحسين المنهاج المقرر التعليمية فكانت كما يلي:-

1- متابعة المناهج من قبل العمادة وإدخال أخر المستجدات عليه الواردة من قبل الوزارة والأخذ بالتطور الحاصل في المواضيع العلمية في العالم.
2- الأخذ بالمقررات والأفكار الموجودة في الجامعات العالمية وإدخالها في المنهاج الدراسي المقرر في الكلية.
3- تخصيص وقت اكبر للطلاب للتدريب في المستشفيات وعمل اختبارات عملية لهم.
4- التركيز على المواد التي تخص الجانب الصيدلاني أثناء وضع المنهاج من قبل التدريسي.

5- زيادة الوقت المخصص من العمادة في جدول الدروس للمواد الدراسية الأساسية.

6- إدخال الكوادر التدريسية العاملة في الكلية في دورات تدريبية وتطويريه لتحسين مستوياتهم المهارية واطلاعهم على التقنيات الحديثة المتبعة في التدريس.

7- تدريب المعيدين العاملين في المختبرات على التقنيات الحديثة وتوفير الأجهزة الحديثة وإعدادهم علميا" وعمليا" لإدارة المختبرات.

8- إدخال التكنولوجية الحديثة والمعدات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية.

9- التقليل من اسلوب التدريس النظري المتبع في المختبرات والاهتمام بالجانب العملي أكثر لاكساب الطلبة المهارات اليدوية والعملية وتوفير مختبرات جديدة ومجهزة بالأجهزة الحديثة للأبحاث.

10- وضع أسئلة شمولية ومدروسة من قبل التدريسي يراعى فيها الوقت والفروق الفردية بين الطلبة.

11- تشكيل لجان لمتابعة شؤون الطلبة من بداية دخولهم إلى الكلية لحين تخرجهم منها وحل المشكلات التي يواجهونها خلال دراستهم والعمل على معالجتها. والأخذ بأفكار الخريجين لتحسين المنهاج ومعالجة بعض نقاط الضعف الموجودة في الكلية.

12- إعداد كادر متخصص بالصيدلة وتدريبهم جيدا" على الوسائل الحديثة المتبعة في التدريس.

13- الأخذ بالأفكار والأبحاث وتجارب الجامعات الأخرى العربية منها والعلمية في تطوير الكلية.

14- إتباع الأساليب التربوية الحديثة أثناء تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب.

المهارات التي يحتاجها عضو هيئة التدريس:

1- اشراك التدريسين بدورات تطويرية وتدريبية داخل وخارج القطر في مجال (استخدام الاساليب الحديثة في التدريس) والاستفادة من الخبرات الموجودة في الجامعات والدول المتقدمة في هذا المجال.

2- متابعة الكوادر التدريسية وتقييم مستواهم العلمي والتدريسي من قبل العمادة وقسم ضمان الجودة والاداء الجامعي بشكل دوري.

3- اجراء مقابلات بين العمادة والطلبة من جهه وبين التدريسين والعمادة من جهه اخرى لمعرفة المشاكل وتحديد نقاط الخلل في العملية التعلمية ومعالجته.

4- اجراء اسبيانات على المناهج والكوادر التدريسية بين فترة والاخرة لمعرفة نقاط الضعف ومعالجته.

5- توفير مساعدين ومعيدين اكفاء ودوات مستوى علمي وعملي جيد لمساعدة التدريسي في ادارة المختبرات.

6- توفير كافة الوسائل الضرورية والحديثة للتدريسي في قاعة الدرس وصيانتها بشكل مستمر.

7- مراعاة متطلبات الكوادر التدريسية من حيث السكن والمكتب والاحتياجات الضرورية لهم ومعالجة المشاكل التي تعيق حسن سير العملية التعليمية.

8- رفد الكلية بكوادر تدريسية كفوة واجراء اختبار ومقابلة لهم قبل تعيينهم وتبديل الكوادر التدريسية الغير كفوءة باخرى كفوءة.

الاستنتاجات:

نستنتج من هذه الدراسة بان تقييم واستطلاع أراء الطلبة يعطينا صورة واضحة وشفافة عن واقع العملية التعليمية الموجودة في الكلية وعن المنهاج المقرر هل هو متوافق مع رغبات المستفيد أو الزبون وهو (الطالب) خلال فترة دراسته في الكلية ويلبي احتياجاته خلال حياته العملية لذا على الوزارة والجامعة والعمادة وكافة أعضاء هيئة التدريس والمجتمع أن يدركوا خطورة وأهمية التقييم للوقوف على الأخطاء ونقاط الضعف الموجودة في واقع التدريس والمنهاج لغرض تقويمه ومعالجته بالسبل العلمية المدروسة والتربوية الصحيحة لغرض خلق جيل واعي وكفوء من الطلبة المسلحين بالعلم والمعرفة يخدمون أبناء مجتمعاهم في ظل الظروف الصعبة لان التقدم والتطور في المؤسسة التعليمية وجميع المؤسسات الخدمية والصناعية هو مسؤولية الجميع لذا يجب وضع وإستراتيجية محددة وواضحة للتدريب الكوادر التدريسي والمعيدين وإعادة النظر في المناهج وتحسينه ومراقبة سير العملية التعليمية بشكل مستمر من قبل العمادة عن طريق مقابلة الطلاب عبر لجان مختصة وعمل استبيانات بين فترة وأخرى لمعرفة وتشخيص الخلل إن وجد والأخذ بآراء الطلبة وتكوين صلة وثيقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذلك عمل دراسات وأبحاث عن احتياجات سوق العمل والمجتمع لان الغاية من هذه الدراسة هو التحسين والتطوير وصنع جيل واعد من الخريجين الاكفاء.

المصادر:

1- Darke،J,M (1984); Improving Teacher Performance through evaluation and supervision, paper presented at the anmual meeting of the national association of secondary school principals، ERIC،ED250782.

2- Michael،S,(1995); Teacher evaluation،Student rating offer Input،ERIC،ED398240.

3- محافظة، سامح محمد والسامرائي، هاشم جاسم (1996) اساليب مقترحة لتقويم الاداء التدريس الجامعي،دراسات، المجلد 23، العدد2 ص 288-301.

4- د. محمد حامد سعيد (2013)، تقييم الطلبة لاداء اعضاء هيئة التدريس في كلية الصيدلة – جامعة بابل، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2 ص 770.

5- الثبيتي، ملحيان والقرني، علي (1993)، طرق واساليب تقويم اعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الاقسام، مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، المجلد5، العدد 2،ص 427–462.

6- السوداني، حسن جامع (2011). التقويم واثره في تحسين الاستاذ الجامعي "بغداد، محاضرات القيت على موظفي ادارة الجودة معهد الادارة / الرصافة(غيرمنشور).

7- ال زاهر، علي ناصر شتوي (1425 هـ). القدرات المطلوبة لتطوير جودة الاداء الاكاديمي لاعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لمواجهة تحديات عصر العولمة ". بحث قدم في ورشة عمل بتاريخ 1425/12/21هـ جامعة الملك خالد.

8- عماد ابو الرب، جودة الاداء الاكاديمي لاعضاء هئية التدريس في تحديات عصر العولمة". بحث قم في ورشة عمل بتاريخ1425/12/12 في جامعة ملك خالد النسخة الثانية ص 425.

9- د، ثناء عبد الجبار خلف خيري، حسن جامغ، لمياء حسين مولى(2013)،" التقويم واثره في تحسين جودة الاداء الجامعي :دراسة تطبيقية. مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص 785.

10- خضير كاظم محمود، ادارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة،الاردن،2007، ص72.

11- محمد عوض الترتوري واغادير عرفات جويحان، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 2006، ص 80.

12- بوحنية قوي، التعليم الجامعي في ل ثورة المعلمات رؤية نقدية استشرافية،مجلة العلوم الانسانية، العدد 8، جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر، 200، ص 8.

13- ناصر المراد،" دور ادارة الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي _حالة الجزائر_"، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة(2013)، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص539.

14- الطاهر، مجاهدي، بعلي موسى، د.ضياف زين الدين،" ادارة طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسلية لخصائص الاستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم _دراسة ميدانية "،مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة(2013)، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص470.

15- الحيالي، د. ايهاب عبد الرزاق حسين " ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من اجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل "، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة، جامعة الزيتونة الأردنية المجلد 2ص469.

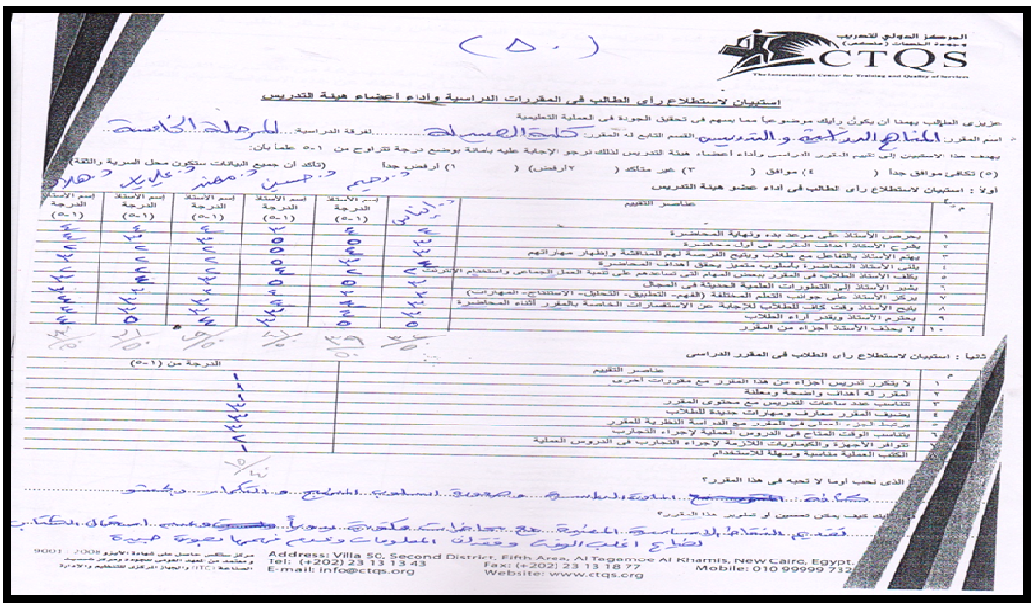
16- الشحادة، أ.د. عبد الرزاق قاسم "تقييم مهارات الهيئة التدريسية بكلية الاقتصاد والعلوم الادارية بجامعة الزيتونة الاردنية على ضوء معايير ضمان الجودة "، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة (2013)، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص 805.

17- بتال، أ.م. د.احمد حسين، أ.م.د. علي صالح الشايع، م، خديجة خليف عبدالله"، الضبط الاحصائي لجودة التدريسي من وجهة نظر القيادات الاكاديمية دراسة تطبيقية على جامعة الانبار، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة (2013)، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص826.

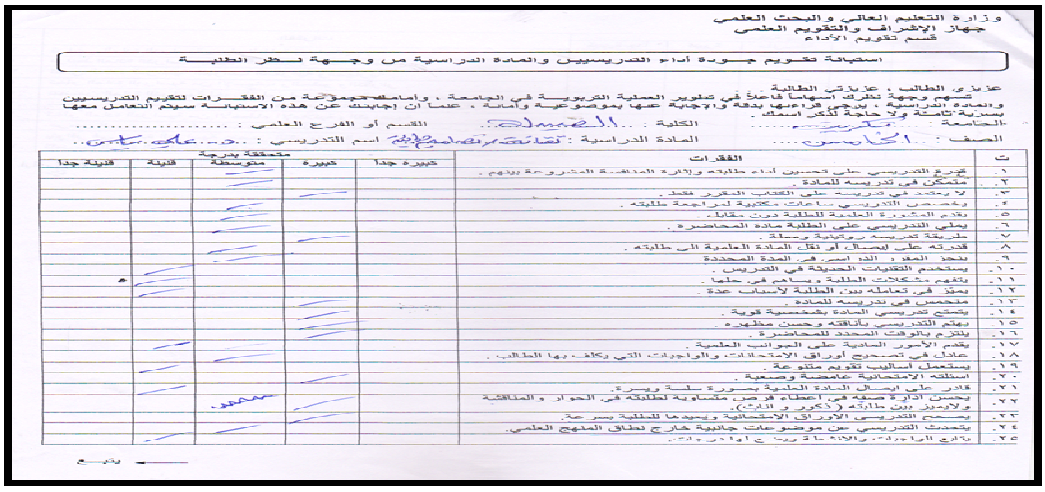
18- د. قادري حليمة،" تقييم الطالب للاستاذ الجامعي – دراسة ميدانية بجامعة وهران السانيا"، مجلة المؤتمر العدد3، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة (2013)، جامعة الزيتونة الاردنية المجلد 2ص433–434.

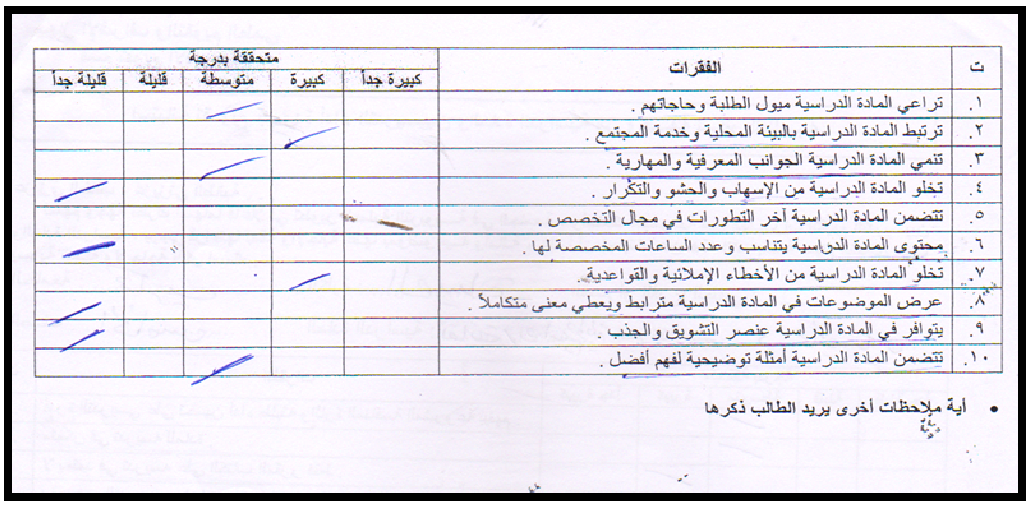
نماذج الاستبيانات المعتمدة في التقييم:

نموذج (1) معد من قبل شركة ستكس (المركز الدولي للتدريب وجودة الخدمات)



نموذج (2) المعتمد من قبل الوزارة والمعدة من قبل الجهاز الاشراف والتقويم العلمي /قسم تقويم الاداء





ت	الفقرات	متحققة بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١.	تراعي المادة الدراسية ميول الطلبة وحاجاتهم .					
٢.	ترتبط المادة الدراسية بالبيئة المحلية وخدمة المجتمع .					
٣.	تنمي المادة الدراسية الجوانب المعرفية والمهارية .					
٤.	تخلو المادة الدراسية من الإسهاب والحشو والتكرار .					
٥.	تتضمن المادة الدراسية آخر التطورات في مجال التخصص .					
٦.	محتوى المادة الدراسية يتناسب وعدد الساعات المخصصة لها .					
٧.	تخلو المادة الدراسية من الأخطاء الإملائية والقواعدية .					
٨.	عرض الموضوعات في المادة الدراسية مترابط ويعطي معنى متكاملاً .					
٩.	يتوافر في المادة الدراسية عنصر التشويق والجذب .					
١٠.	تتضمن المادة الدراسية أمثلة توضيحية لفهم أفضل .					

- أية ملاحظات أخرى يريد الطالب ذكرها

آليات مقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي

أ. د. عليان عبد الله الحولي
أستاذ أصول التربية
الجامعة الإسلامية غزة – فلسطين
aelholy@iugaza.edu.ps

الملخص: *هدف البحث اقتراح آليات عملية لتطوير البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي مستخدماً منهج وصفي تحليلي، ومستأنسين بالتجارب والاتجاهات المعاصرة في الموضوع، وصولاً لخطط برامج أكاديمية حديثة وأصيلة ووظيفية ومرنة. وقد اقترحت البحث الآليات التالية لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي على النحو:- أولاً: تشكيل لجنة من القسم المعني توكل لها القيام بالمهمة خلال فترة زمنية محددة. ثانياً: استطلاع آراء ذوي العلاقة بالبرنامج الأكاديمي من خلال أدوات عديدة (استبانات- مقابلات- ملاحظة- مجموعة بؤرية مركزة- تحليل محتوي الوثائق والمستندات- استطلاعات رأي ...) ثالثاً: الاستئناس بالمرجعيات المحلية، والعربية، والعالمية ذات العلاقة بمجال التخصص. رابعاً: اشتمال الخطط الأكاديمية الجديدة على (مساقات اختيارية – مناهج البحث العلمي- بحث التخرج أو مشروع أو ندوة- مساق كموضوع خاص يحدد القسم مفرداته سنوية – تعزيز التدريب العملي الميداني في المساقات المختلفة- مساق تدريب عملي ميداني بشكل مستقل- المهارات الحياتية- أخلاقيات المهنة- تطبيقات الحاسوب في المجال ...]. خامساً: تكامل الخطة مع المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم ومراعاة التطور فيها. سادساً: عرض الخطة على القسم للمناقشة والحوار حولها. سابعاً: عقد ورشة عمل موسعة (الخبراء في تطوير البرامج الأكاديمية- المتخصصون، أصحاب العمل، النقابات المهنية والعلمية، الخريجون..). ثامناً: اعتماد القسم الأكاديمي للخطة الجديدة في محضر رسمي .تاسعاً: اعتماد مجالس الجامعة للخطة على النحو التالي [مجلس الجودة – مجلس العمداء – مجلس الجامعة ..). عاشراً: الإقرار النهائي للخطة وتحديد موعد للتطبيق الفعلي للخطة، مع مراعاة طلبة المستويات العليا في البرنامج في جوانب المعادلات الأكاديمية للمساقات منعاً للمشكلات التي قد تطرأ.*

الكلمات المفتاحية: *البرامج الأكاديمية، التعليم العالي، تطوير التعليم العالي.*

المقدمة: إن العديد من الدول تشعر بأن مستقبلها الاقتصادي والثقافي يتعلق بجودة المستوي في التعليم العالي والذي هو متاح للقسم الأكبر من شرائح المجتمع وليس فقط للنخبة، فالتعليم العالي ليس هو فقط لارتقاء الفرد في مجتمعه بل هو وسيلة للتطور والتقدم والنمو في كل المجتمع وفي كل الحقول (القرق،2004، 1).

وتعتبر البرامج التعليمية إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية، ينبغي تحديثها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة ولتتلاقي مع عالم العمل وتلبي حاجات المجتمع من جهة أخري. ولقد عكست البرامج التعليمية وفي جميع مراحل التعليم حالة المجتمع وأوضاعه الاقتصادية ومدي التقدم العلمي الحاصل على مستوي العصر فمثلاً مع بدء الثورة جري تحديث البرامج التعليمية لتستوعب الاكتشاف والتطبيقات الجديدة ، وفي الستينات عكست البرامج التعليمية حالة الصراع على الفضاء والحرب الباردة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، وجاءت لتستوعب التقدم الحاصل في الرياضيات والفيزياء وغيرها من العلوم. ثم مع بداية القرن الحادي والعشرين أجمع الاختصاصيون في الشأن التربوي في الجامعات والمدارس على ضرورة أن تلبي البرامج التعليمية التقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، كما أن عولمة الاقتصاد والحراك الاقتصادي للشركات الكبرى والصغرى، وتقدم المجتمع على صعيد الإنتاج والاستهلاك ، والتركيز على قدرة الطالب على استنباط وتوليد المعرفة وبزوغ ما يسمي اقتصاد المعرفة... ضاعف من الحاجة إلى أيادي عاملة ماهرة ومؤهلة وإلى اختصاصيين جدد يتميزون بقدرة كبيرة على استخدام التقنيات الجديدة والتفاعل معها (الحسيني، 2004،1).

وإن الخصائص المميزة لأي منهج متعلقة بمستواه التعليمي وبتوجيهاته سواء أكانت أكاديمية أو مهنية، فمحتوي المنهج يجب أن يتطابق مع الغاية من وضعه وتحقيق الهدف من تعليمه سواء أكان تطابقياً مع مقررات أخري أو مقرر اختصاص بالإضافة إلى تطابقه مع معايير الجودة ، إن محتوي أي منهج جديد يجب أن ينطلق من : 1) تطور في المعلومات في مجال علمي محدد، 2) حاجة اجتماعية اقتصادية لمعلومات تطبيقية جديدة، 3) توافر معلومات لحقل جديد من المعرفة، 4) التوسع المستمر للمعرفة في حقول تقنيات الاتصالات والمعلومات. فمن أجل تحقيق الأهداف المعلنة للبرنامج فإن محتويات المنهاج وطرق وسياسات التدريس للمادة التعليمية يجب أن تتفق مع أهداف المساقات الدراسية التي يحتويها البرنامج وتؤمن التفاعل بين الطلاب وعضو هيئة التدريس، كما يجب أن تساعد على فهم أعمق للمادة وتنمي في نفس الوقت المهارات التحليلية للمشاكل العلمية عند الطالب. وأن تنمية المهارات الشخصية والمهنية عند الطالب يمكن أن تتم من خلال: الكتابة، والمناقشة في حلقات دراسية لجزء من المنهج يقوم الطلاب بتحضيرها بأنفسهم وبإشراف من أساتذتهم (القرق، 2004، 2).

وهناك مبررات لمراجعة الخطط أو اقتراح خطط جديدة للبرامج الأكاديمية (جامعة الملك سعود، 2013) نذكر منها:

1. طلب مراجعة الخطة الدراسية من داخل الجامعة أو خارجها.

2. تطورات جديدة في التخصص.
3. احتياج سوق العمل.
4. احتياجات التنمية الوطنية.
5. متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

وعلى التعليم العالي أن يباشر بتطوير مناهجه التعليمية، وأن ينتقل من نقل المعرفة إلى عملية استحداث المعرفة، وأن يتخذ موقفاً استباقياً إزاء عالم العمل عن طريق تحليل مجالات وأشكال العمل الناشئة والتنبؤ بها والاستعداد لها وأن يؤمن عملية التدريب والتأهيل المستمر للعاملين.

وتمثل البرامج التعليمية وما تحتويه من مقررات دراسية المحور الأساس لأي مؤسسة تعليمية حيث إن الوظيفة الرئيسية للمؤسسة التعليمية هي إعداد المهنيين، ولا يتم الإعداد دون وجود برامج ومقررات، ويعد الحرص على تطوير البرامج التعليمية والارتقاء بالمقررات الدراسية هدفاً أساسياً لأي مؤسسة تسعي إلى توفير مقومات الجودة الشاملة لأدوارها.

أسئلة البحث:

لذا جاء البحث لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:- ما الآليات المقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:-

1. ماهية البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟
2. ما توجهات تطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟
3. ما المقترحات لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟

أهداف البحث:

1. التعرف إلى ماهية البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي ؟
2. بيان التوجهات لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟
3. عرض الآليات المقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً بحيث يؤدي ذلك في الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة، إضافة إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات (أبو علام، 1998).

مصطلحات البحث:

- البرامج الأكاديمية: خطة تعلم وتعليم من مستوي تعليمي معين تؤدي إلى شهادة في اختصاص محدد وتشمل بشكل خاص على أهداف البرنامج، منهاجه، شروط القبول فيه، مدته الزمنية، الشهادة التي يؤدي اليها ومستواها ونوعها (أكاديمية، مهنية، أكاديمية عالية).

- التعليم العالي: التعليم العالي: كل دراسة أكاديمية أو مهنية منتظمة تعليم عال معترف بها لا تقل عن سنة دراسية كاملة أو فصلين دراسيين بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها (قانون رقم 11 لسنة 1998، بشأن التعليم العالي).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات أو آليات الجامعات التي تناولت تطوير البرامج الأكاديمية نذكر منها:

- دراسة الحسيني (2004) بعنوان " **تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي**" حيث أوضح مجموعة من المعايير التي يجب أن تخضع لها كل مادة تعليمية منها (أن تكون المادة نظرية تطبيقية أو عملية – أن تتكامل عمودياً وأفقياً مع المواد الأخرى – أن تقدم للطالب مؤهلات إضافية وتساعد على ابتكار معارف جديدة– أن تلبي حاجة سوق العمل إليها، فتكسب الطالب أحدث ما توصلت إلية التقنيات الجديدة ..).
- دراسة القرق (2004) بعنوان " آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي". حيث أشارت إلى أن الحكم على برامج التعليم يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة اليوم عالمياً وهي (الاعتماد وهو عبارة عن إخضاع مقرر، برنامج أو مؤسسة لمعايير محددة، التدقيق، التقييم).
- "آلية إقرار الخطط والبرامج الدراسية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية" حيث بينت ضرورة ربط الخطة الدراسية برؤية القسم الأكاديمي ورسالته وأهدافه، ووجود منهجية واضحة في إعداد الخطط والبرامج الأكاديمية، مع الاطلاع على التجارب المحلية والإقليمية والعالمية المماثلة، والمشاركة الفاعلة من قبل المعنيين من (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين، والقطاعين العام والخاص).
- نموذج تحديث **خطة برنامج أكاديمي في الجامعة الإسلامية بغزة.** حيث أشارت إلى النقاط الواجب مراعاتها عند تحديث خطة برنامج أكاديمي على النحو التالي [تشكيل لجنة من القسم لتتولي تحديث خطة البرنامج الأكاديمي – مراعاة مجموعة من النقاط خلال القيام بالإجراءات منها: الاسترشاد بمجموعة من الخطط الدراسية الحديثة بالجامعات العربية والعالمية– الاسترشاد بآراء المعنيين بالموضوع من أصحاب العمل– الاسترشاد بالمرجعيات العالمية في مجال التخصص– استطلاع آراء الطلبة الخريجين في الخطة الأكاديمية من خلال: لقاءات أكاديمية، استبانات، مقابلات، بريد الكتروني – انسجام الخطة مع المناهج الفلسطينية – إعداد تقرير شامل بالتغييرات في الخطة الأكاديمية– عرضه للمناقشة في اجتماع للقسم الأكاديمي – اعتماد الخطة].

- آلية **تطوير المناهج التعليمية بجامعة تشرين**، مركز ضمان الجودة (2011) حيث أشار المركز إلى أنه يجب أن تسعي الفرق العاملة في تطوير المعايير المرجعية الأكاديمية (NARS)إلى إكسابها السمات والخصائص التالية [الهوية والقيم الوطنية، الوضوح، المرونة، التنوعية، تشجيع الابتكار، الموضوعية، الشمولية، الواقعية وقابلة للإنجاز، قابلية القياس، تشاركية والتزام مجتمع المستفيدين، الارتباط بالمجتمع والانقياد به وأن تتماشي مع رسالة التعليم العالي، والتزاماً بالمسئولية المجتمعية، البعد العالمي: يجب أن تتماشي المعايير الوطنية مع أفضل الممارسات العالمية لنظيره بما يساهم في تقبل الخريج من الجامعات السورية والاعتراف به عالمياً، التطوير بالتوافق والإجماع، الاستدامة.

من خلال العرض للدراسات والشروط المتبعة لتطوير وتحديث البرامج الأكاديمية ببعض الجامعات يتضح اتفاقها على أهمية التطوير وضرورته لجميع البرامج الأكاديمية في الجامعة كل فترة زمنية تقارب مدة الدراسة في البرنامج بحيث يشترط تخرج دفعة واحدة من البرنامج حتى تتم إجراءات التطوير والتحديث، وأكدت أهمية اللجان والمشاركة والمرونة والحداثة ومراعاة المرجعيات الوطنية والعالمية، مع ضرورة الإقرار من مجالس الجامعة المختلفة قبل عملية التنفيذ للخطة .

بالنسبة للسؤال الأول: ماهية البرامج الأكاديمية؟

يعرف البرنامج الأكاديمي بأنه (خطة تعلم وتعليم من مستوي تعليمي معين تؤدي إلى شهادة في اختصاص محدد وتشمل بشكل خاص على أهداف البرنامج، منهاجه، شروط القبول فيه، مدته الزمنية، الشهادة التي يؤدي اليها ومستواها ونوعها (أكاديمية، مهنية، أكاديمية عالية).

البرنامج الأكاديمي : Academic Program

فهو"مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية والتي تؤدي إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (ليسانس، بكالوريوس، دبلوم، ....).

أهداف البرنامج : إن كل برنامج من برامج مرحلة الدراسة الجامعية الأولي أو برامج الدراسات العليا يجب أن تحدد أهدافه منها : توجيه العملية التعليمية والمشاريع البحثية نحو تنمية الإنسان وتقدم المجتمع، أن يؤمن البرنامج تعليماً عالي الجودة في مرحلتي الإجازة والدراسات العليا حيث أن الخريج يصبح مطلوباً وبشدة في سوق العمل سواء أكان في الصناعة، في المهن الحرة، في الوظائف العامة، في قطاع التعليم ومعامل ومختبرات البحث، وأن يخضع هذا البرنامج للتقييم والمراجعة الدورية وفقاً للتطورات العلمية والحاجات الاجتماعية، وأن يستقطب أفراد هيئة تعليمية من مستوي عال على صعيد البحث والتعليم وطلاباً يستطيعون الاستفادة من هذا البرنامج، وأن يهدف إلى نشر وتطبيق نتائج الأبحاث العلمية وتنمية أشكال ومستويات أخري من التعليم (القرق، 2004، 2|).

البرامج الأكاديمية واحتياجات المجتمع والتنمية:

- تتواصل المؤسسة مع مؤسسات المجتمع المحلي ارصد احتياجاتها ومشكلاتها وتصميم / تطوير البرامج التعليمية للوفاء بهذه الاحتياجات ويمكن أن تتضمن مقرراً تكاملياً مهنياً يربط جميع المقررات ويدعم نواتجها .
- تقوم المؤسسة بدراسة احتياجات سوق العمل (قطاع الخدمات التعليمية– الشركات – المصانع– المصالح – مؤسسات الخدمات الصحية إلخ...) المحلي والخارجي وتطوير / إضافة /حذف برامج/ أو مقررات وفقاً لهذه الدراسة.
- تستطلع المؤسسة آراء الجهات المستفيدة من خريجيها، وغيرها من المؤسسات المجتمعية، عند تصميم برامجها وتطويرها، وذلك عن طريق تشكيل فرق عمل مشتركة من أطراف عدة للقيام بذلك.
- تتضمن البرامج قضاء الطلاب ساعات أسبوعية بالميادين ذات الصلة (المدارس لطلبة كلية التربية– المصانع لطلبة كلية الهندسة– المحاكم لطلبة كلية الحقوق – وحدات الرعاية الصحية والمستشفيات لطلبة كلية الطب..) ويقومون أثناء الدراسة بعمل مشروعات خدمية لهذا الميدان، وتقديم ما يدل عليه للمؤسسة (ملفات إنجاز اعمال مجتمعية).
- تستجب المؤسسة للمتغيرات والمستجدات المحلية والدولية عند تطوير برامجها العلمية، وذلك بإضافة موضوعات جديدة أو حذف موضوعات مقررة لم تعد لها ضرورة . (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008، 94).

إن الحكم على برامج التعليم يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة اليوم عالمياً وهي:

1. الاعتماد: وهو عبارة عن إخضاع مقرر، برنامج أو مؤسسة لمعايير محددة والإعلان عن مدي مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها وتقوم بها مؤسسات متخصصة.
2. التدقيق: وهو عبارة عن تقييم لمدى قوة أو ضعف وسائل تطبيق الجودة لنشاطات، لخدمات، لبرنامج أو للمؤسسة، وتقوم بها المؤسسة لمصلحتها الذاتية من أجل نموها وتقدمها.
3. التقييم: وهو يهدف بالدرجة الأولي إلى تطوير برنامج أو مؤسسة حيث يجري تقييم جميع الأعمال الإدارية لجهة، استراتيجيات الإدارة، اتخاذ القرار، العمليات المالية والإدارية، الخدمات والتقديمات بالإضافة إلى برامج التعليم والخطط البحثية (القرق، 2004، 1).

التوجهات العامة لتطوير البرامج التعليمية (الحسيني، 2004، 1):

من خلال استعراض التحديات المتخرجين من التعليم العالي يمكن استشراق توجهات تطوير البرامج التعليمية:

1. إن العبور من التعليم العالي إلى عالم العمل قد أصبح معقداً ويحتاج إلى مؤهلات إضافية.
2. قدرة المؤسسات التعليمية على تقديم تعليم عالي نظري أو تطبيقي يسمح للمتخرج بالدخول إلى عالم العمل.
3. بناء شخصية الطالب وتزويده بالمعارف وتنمية عملية الإبداع في شخصه.
4. فقدان وظائف قديمة واستحداث وظائف جديدة.
5. زيادة متطلبات أرباب العمل لجهة الشروط المعرفية التي يرونها مناسبة لهم في ظل العرض المتواصل لحاملي الشهادات.
6. انخفاض معدل الوظائف في القطاع الحكومي وزيادة عدد الوظائف في القطاع الخاص.
7. زيادة معدل الوظائف في قطاع الخدمات وفي اقتصاديات المعرفة.
8. زيادة الطلب على معارف إضافية في شهادة المتخرج خصوصاً في مجالات المعلوماتية والاتصال.

وهناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تخضع لها كل مادة تعليمية (الحسيني، 2004، 2) منها:-

1. أن تكون المادة نظرية تطبيقية أو عملية أو نسبة من ذلك .
2. أن تتكامل عمودياً مع المواد الأخرى في الأعلى أو في الأسفل، أو أفقياً مع المواد في نفس المرحلة.
3. أن تقدم للطالب مؤهلات إضافية وتساعد على ابتكار معارف جديدة ، وتزوده بالخبرات اللازمة .
4. أن تتوافق مع التطور الحاصل في كل موضوع لكل مادة.
5. أن تلبي حاجة سوق العمل إليها، فتكسب الطالب أحدث ما توصلت إلية التقنيات الجديدة.

السؤال الثاني: توجهات تطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي؟

إن الهدف من تطوير برنامج تعليمي هو الارتقاء به لكي يتطابق مع معايير الجودة عالمياً في كل مجال من مجالات الاختصاصات المختلفة، ولكن لكل برنامج تعليمي معاييره الخاصة للجودة، فمعايير الجودة لبرنامج تعليمي في كليات الهندسة مختلف عن معايير الجودة لبرامج في كلية العلوم أو كليات العلوم الإنسانية، إن التطوير بالمفهوم العام هو الانتقال من حالة ذات مستوي متدني إلى الحالة الأفضل والأمثل(القرق، 2004، 1).

ولقد أصدرت (QAA) ستة معايير أساسية لتقييم البرامج التعليمة وهي (المنهج العلمي، المرجع العلمي، أعضاء هيئة التدريس. أسلوب التقييم، التسهيلات المادية، النظام الإداري..) ويجب على البرامج ذات العلاقة الوفاء بها من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي من تلك الهيئة. ومن العوامل التي تسهم في إنجاح إعداد الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية (جامعة الملك سعود،2013):

- ربط الخطة الدراسية برؤية القسم الأكاديمي ورسالته وأهدافه.
- وجود منهجية واضحة في إعداد الخطط والبرامج الأكاديمية.
- الاطلاع على التجارب المحلية والإقليمية والعالمية المماثلة.
- المشاركة الفاعلة من قبل المعنيين من (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والخريجين، والقطاعين العام والخاص).

وقد أشار (مركز ضمان الجودة،2011، 9-11) بجامعة تشرين بسوريا إلى أنه يجب أن تسعي الفرق العاملة في تطوير المعايير المرجعية الأكاديمية (NARS) إلى إكسابها السمات والخصائص التالية:

1. الهوية والقيم الوطنية: أخذين بعين الاعتبار البعدين الروحي والقيمي الكفيلين بتطوير الإنسان العربي السوري بشموليته من حيث مواطنته وفكره وقيمه ومهاراته، ليصبح مورداً بشرياً مبدعاً ومفكراً ومنتجاً، مع تشجيع روح المبادرة الفردية لديه وتزويده بأصول النفاذ إلى المعرفة وطرائق وأخلاقيات البحث العلمي المتقدم.
2. الوضوح، المرونة، التنوعية، تشجيع الابتكار، الموضوعية.
3. الشمولية: يجب أن تكون المعايير شاملة لجميع النواحي التعليمية والمسلكية للعملية، وكون هذه المعايير ذات محتوي معرفي ومهاراتي من جهة، وقيم وأخلاقيات ومواقف من جهة أخري. كما يجب على هذه المعايير أن تعكس الممارسات المهنية ذات العلاقة.
4. الواقعية وقابلة للإنجاز، قابلية القياس، تشاركية والتزام مجتمع المستفيدين.
5. الارتباط بالمجتمع والانقياد به: على المعايير أن تتماشي مع رسالة التعليم العالي، والتزاماً بالمسئولية المجتمعية للجامعات، أن تلبي حاجات وتطلعات المجتمع، وأن تعكس قدرة التعليم العالي على المساهمة في خطط التنمية المجتمعية.
6. البعد العالمي: يجب أن تتماشي المعايير الوطنية مع أفضل الممارسات العالمية لنظيره بما يساهم في تقبل الخريج من الجامعات السورية والاعتراف به عالمياً.
7. التطوير بالتوافق والإجماع.
8. الاستدامة: يجب أن تكون قابلية التطبيق لمدة طويلة مع إمكانية تحديثها بشكل دائم تبعاً للخبرة المكتسبة من خلال التطبيق بحيث يؤدي التحديث إلى استدامتها في المستقبل .

ولمراجعة وتحديث البرامج (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2008، 94- 97) والمقررات الدراسية يتبع الخطوات التالية:

1. تستخدم المؤسسة أدوات قياسية لتقييم البرامج والمقررات بغرض المراجعة والتحديث.
2. تنظم المؤسسة لقاءات دورية مع منسقي البرامج والمقررات وتوثق هذه اللقاءات، وتتلقي تقارير المنسقين وتشكل لجان لدراستها والعمل بما فيها.
3. تحرص المؤسسة على مراجعة وتعديل مقرراتها سنوياً ويتم ذلك وفقاً لما يلي:
   - نتائج تحصيل الطلاب.
   - نتائج استطلاع آراء الطلاب في المقررات.
   - ملاحظات ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المسئولين عن المقررات.
   - تقارير المراجعة الداخلية والخارجية.

وقد أشارت (وحدة الجودة ،2013) بالجامعة الإسلامية بغزة إلى النقاط الواجب مراعاتها عند تحديث خطة برنامج أكاديمي على النحو التالي:

أ. تشكيل لجنة من القسم لتتولي تحديث خطة البرنامج الأكاديمي بشكل دوري كل خمس سنوات ضمن جدول زمني محدد.

ب. مراعاة مجموعة من النقاط خلال القيام بالإجراءات منها [الاسترشاد بمجموعة من الخطط الدراسية الحديثة بالجامعات العربية والعالمية– الاسترشاد بآراء المعنيين بالموضوع من أصحاب العمل– الاسترشاد بالمرجعيات العالمية في مجال التخصص– استطلاع آراء الطلبة الخريجين في الخطة الأكاديمية من خلال: لقاءات أكاديمية، استبانات، مقابلات، بريد الكتروني ...– احتواء الخطة مساقات في مناهج البحث العلمي والإحصاء، بحث تخرج أو ندوة، موضوعات خاصة،مساقات اختيارية، تدريب ميداني – انسجام الخطة مع المناهج الفلسطينية – إعداد تقرير شامل بالتغييرات في الخطة الأكاديمية– عرضه للمناقشة في اجتماع للقسم الأكاديمي – اعتماد الخطة في مجالس : القسم، الكلية، مجلس وحدة الجودة، مجلس العمداء، مجلس الجامعة – مخاطبة عمادة القبول والتسجيل للبدء في تنفيذ الخطة الجديدة].

وأشارت (الجلبي،2011، 14) إلى انه ينبغي أن نراعي في المنهاج والمقررات النقاط التالية:

أ. توافق الخطة الدراسية مع أهداف البرنامج ومخرجات التعلم.

ب. وجود خطة تفصيلية للبرنامج تبين المواد الدراسية وتصنيفها وتسلسلها وتوضح عدد ساعات الدراسة المتوقعة من الطالب لكل مادة.

ج. وجود خطة تفصيلية لكل مادة تتضمن (الوصف العام للمادة، الهدف العام والأهداف التفصيلية، مخرجات التعلم.

د. المحتويات، الجدول الزمني للمحاضرات، كتاب المقرر والمراجع المساندة ..).

هـ. المنهاج الدراسي موثق ومعلن بكافة تفصيلاته لأصحاب العلاقة وغيرها من المؤشرات.

آلية إقرار الخطط والبرامج الدراسية بجامعة الملك سعود (2013):

1. يقوم القسم المعني بالتنسيق مع الإدارة لإقامة ورش العمل مع المختصين في الخطط الدراسية وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس بالقسم والطلبة والخريجين وجهات التوظيف والمهتمين بالتخصص.
2. يتولى القسم المعني إعداد الخطة الدراسية وفق معايير الجودة والاعتماد.
3. يتم إقرار الخطة في المجالس المعنية (مجلسي القسم والكلية).
4. ترفع الخطة الدراسية إلى إدارة الخطط والبرامج الدراسية التي تقوم بدراستها تمهيداً لإقرارها وفقاً للإجراءات التالية:

أ. المراجعة الفنية.

ب. ثانياً: التحكيم وذلك من خلال (الأكاديميين المختصين (داخلي، خارجي)، القطاعين العام والخاص، المهتمين وأصحاب العلاقة من خلال عرضها على الموقع الالكتروني للإدارة.

ج. جمع الآراء والمقترحات من المحكمين وعرضها على القسم المعني حيث يتولى القسم دراسة المقترحات المقدمة.

د. اللجان الاستشارية والتي تضم في عضويتها ممثلين من الكليات بالجامعة وفق الآتي (اللجنة الاستشارية للكليات الإنسانية، اللجنة الاستشارية للكليات العلمية التطبيقية، اللجنة الاستشارية للكليات الصحية).

هـ. يتم عرض الخطة الدراسية على اللجنة الدائمة للخطط والبرامج الدراسية لإقرارها تمهيداً لعرضها على مجلس الجامعة .

وتحرص المؤسسة على تحديث برامجها ومقرراتها كل أربع أو خمس سنوات حسب مدة البرنامج ويتم ذلك وفقاً لما يلي :–

1. المستجدات العلمية في مجالات التخصص.
2. المتغيرات المحلية والعالمية المؤثرة في احتياجات المجتمع وسوق العمل.
3. نتائج استطلاع آراء الخريجين.
4. نتائج استطلاع آراء مستقبلي الخدمة.
5. ملاحظات ومقترحات مسئولي جهات العمل.

السؤال الثالث: الآليات المقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية؟

مقومات نجاح ضمان جودة البرامج الأكاديمية في (الجلبي، 2011، 17) المؤسسات التعليمية:

إن من مقومات نجاح ضمان جودة البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية التي ينبغي لإدارات البرامج الأكاديمية إتباعها للحصول على شهادة الاعتماد وهي:

1. تحديد وصياغة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج الأكاديمي.
2. تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية وتوعية للعاملين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج الأكاديمي.
3. إجراء عملية التقويم الذاتي للبرنامج الأكاديمي وفقاً للضوابط والأسس المعمول بها في الكلية.
4. إعداد تقارير المقررات الدراسية وتتضمن (توصيف المقررات الدراسية– بيانات إحصائية للمقررات مثل عدد الطلاب لكل مقرر، ونسبه النجاح وغيرها...).
5. إعداد تقارير البرامج الأكاديمية في الكلية وتتضمن (توصيف البرامج الأكاديمية– البيانات الإحصائية للطلاب– المراجعين الخارجيين وغيرها..).
6. إجراء الزيارات الميدانية وعقد اللقاءات مع إدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والطلبة وبعض الخريجين وزيارة مرافق إدارة البرنامج وتنتهي هذه المرحلة بكتابة تقرير نهائي يرفقه فريق الجودة والاعتماد في الكلية ويتضمن ملف التقويم (التعريف بالبرنامج، لمحة تاريخية عن البرنامج، معايير التقويم الأساسية لجودة البرنامج الأكاديمي..).
7. تجهيز الوثائق اللازمة لمراجعة انجازات المراحل السابقة.
8. إدخال بيانات توصيف البرنامج الأكاديمية والمقررات إلى الحاسب الآلي.
9. كتابة التقرير السنوي عن البرنامج.
10. يمكن بعد ذلك التقدم للمؤسسات الدولية للاعتماد الخاص بالبرنامج الأكاديمي.

بعد هذا العرض لنماذج متعددة لتطوير الخطط الأكاديمية بالجامعات يمكن الاقتراح الآليات التالية للاستئناس بها في حال تطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي على النحو التالي:

أولاً: تشكيل لجنة من القسم المعني توكل لها القيام بالمهمة خلال فترة زمنية محددة.

ثانياً: استطلاع آراء ذوي العلاقة بالبرنامج الأكاديمي من خلال أدوات عديدة (استبانات– مقابلات– ملاحظة– مجموعة بؤرية مركزة– تحليل محتوي الوثائق والمستندات– استطلاعات رأي ...) على أن تشمل الاستطلاعات الأطراف ذوي العلاقة وهم: [الطلبة الدارسون بالبرنامج، الطلبة الخريجون، الطلبة العاملون في سوق العمل، أرباب العمل، أساتذة القسم، الخبراء والمتخصصين داخل الجامعة وخارجها...].

ثالثاً: الاستئناس بالمرجعيات المحلية، والعربية، والعالمية ذات العلاقة بمجال التخصص مثل [الجمعيات العلمية والمهنية والنقابية، الاتحادات العلمية، المنظمات العلمية الدولية ....] مثال ذلك في العلوم التربوية.

رابعاً: اشتمال الخطط الأكاديمية الجديدة على:
- مساقات اختيارية متعددة.
- مساق مناهج البحث العلمي.
- بحث التخرج أو مشروع أو ندوة.
- مساق كموضوع خاص يحدد القسم مفرداته سنوية.
- تعزيز التدريب العملي الميداني في المساقات المختلفة.
- مساق تدريب عملي ميداني بشكل مستقل.
- مساقات في المهارات الحياتية–، أخلاقيات المهنة.
- مساق تطبيقات الحاسوب في مجال التخصص].

خامساً: تكامل الخطة مع المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم ومراعاة التطور فيها، بحيث يراعي التطوير أي تغيير حاصل في المناهج المدرسية بشكل عام، والبرامج ذات العلاقة كالبرامج التربوية والتعليمية محتواها العلمي.

سادساً: عرض الخطة على القسم للمناقشة والحوار حولها في جلسة رسمية.

سابعاً: عقد ورشة عمل موسعة (الخبراء في تطوير البرامج الأكاديمية– المتخصصون، أصحاب العمل، النقابات المهنية والعلمية، الخريجون..) لعرض الخطة المقترحة وأخذ التغذية الراجعة من الحضور ومناقشاتهم واستفساراتهم بحضور اللجنة المكلفة بالموضوع من القسم الأكاديمي.

ثامناً: اعتماد القسم الأكاديمي للخطة الجديدة في محضر رسمي.

تاسعاً: اعتماد مجالس الجامعة للخطة على النحو التالي [مجلس الجودة – مجلس العمداء – مجلس الجامعة ..).

عاشراً: الإقرار النهائي للخطة وتحديد موعد للتطبيق الفعلي للخطة، مع مراعاة طلبة المستويات العليا في البرنامج في جوانب المعادلات الأكاديمية للمساقات منعاً للمشكلات التي قد تطرأ.

الخلاصة:

خلص البحث إلى اقتراح آليات لتطوير البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي تتمثل في [تشكيل لجنة من القسم المعني توكل لها القيام بالمهمة، استطلاع آراء ذوي العلاقة بالبرنامج الأكاديمي من خلال أدوات عديدة، الاستئناس بالمرجعيات المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمجال التخصص، اشتمال الخطط الأكاديمية الجديدة على مساقات (إجبارية واختيارية وحرة..)، تكامل الخطة مع المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم ومراعاة التطور فيها، عرض الخطة على القسم للمناقشة والحوار حولها، عقد ورشة عمل لجميع الأطراف، اعتماد القسم الأكاديمي ومجالس الجامعة للخطة].

قائمة المراجع:

1. أبو علام، رجاء (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
2. اتحاد الجامعات العربية (2008) دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان، الأردن.
3. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، إدارة الخطط والنظام الدراسي موقع إلكتروني، تاريخ الدخول 2013/1/27م.
4. الحسيني، عبد المحسن (2004)، تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورشة العمل الرابعة للجنة إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، 23/شباط/2004، قصر الاونيسكو، لبنان.
5. الجلبي، سوسن (2011) ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية (الأهداف والإجراءات والنتائج)، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الأوروبي المنعقد في المدة 29-30 نيسان/2011م، لبنان.
6. قانون رقم 11 لسنة 1998، بشأن التعليم العالي في فلسطين، 1998، رام الله ، فلسطين.
7. القرق، محمود (2004)، آلية تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي، ورشة العمل الرابعة للجنة إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص، 23/شباط/2004، قصر الاونيسكو، لبنان.
8. العضاض، سعيد، معوقات تطبيق غدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة ميدانية.
9. مركز ضمان الجودة (2011)، ورشات العمل التدريبية حول تطوير المناهج التعليمية، كتيب المحاضرات، جامعة تشرين، سوريا.
10. الملاح، منتهي (2004) درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
11. النجار، عبد الوهاب، تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي كوسيلة لضمان جودة التعليم العالي: تطبيق على مؤسسات إعداد المعلمين.
12. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2008)، الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الاصدار الأول، مصر.
13. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2010)، الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات: المؤسسة، الخريجين والبرامج)، مصر.
14. وحدة الجودة الجامعة الإسلامية (2013) نموذج تحديث خطة برنامج أكاديمي في الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. http://quality.iugaza.edu.ps/QualityCenter/ar/Default.aspx

جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة

الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة
جامعة الشرق الأوسط
dr.khaledsarairah@gmail.com

الدكتور خالد أحمد
جامعة مؤتة
dr_ghazi_meu@yahoo.com

الأستاذ الدكتور محمد محمود الحيلة
جامعة الشرق الأوسط
prof.hileh@gmail.com

الملخص: *هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة، تم التأكد من صدقها وثباتها. اشتملت عينة الدراسة على (113) طالباً وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:*

1. *أشارت المتوسّطات الحسابية إلى مستوى جودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ككل، ولكل مجال على حدة.*
2. *وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ككل، وعلى مهارات كل مجال على حدة، تعزى للمستوى الدراسي ولصالح طلبة الماجستير.*
3. *عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات مهارات الأستاذ الجامعي ككل، وعلى مهارات التنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل، ووجدت فروق دالة إحصائياً في مجالات مهارات التخطيط لتدريس المادة تعزى للجنس ولصالح الطالبات.*
4. *وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي، وفي المهارات ككل تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.*

الكلمات المفتاحية: *جودة الأداء التدريسي، الأستاذ الجامعي، متطلبات الجودة.*

مقدّمة:

يُعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الأساس في تحقيق أهدافها، لذا بدأت المحاولات تتجه إليه في السنوات الأخيرة من قبل الباحثين وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم. وهناك دراسات عديدة تناولت جوانب التنمية المختلفة لأداء الأستاذ الجامعي، كما أن هناك العديد من برامج التطوير الخاصّة أعدّت له في كليات وجامعات لدول مختلفة في العالم من أجل مساعدته حين تقتضي الحاجة لتأدية مهامه في الجامعة.

ومن سمات التعليم الجامعي المعاصر التوسّع في الأهداف والوظائف والبرامج التعليمية والبحثية والإداريّة والاجتماعية، ومواكبة التطوّر في العلم والثقافة والإسهام فيها (جراغ، 2008). ولقد انعكس هذا التطور على محتوى التعليم الجامعي وأوجد الحاجة إلى تطوير في برامجها التعليمية وأداء أعضاء الهيئة التدريسية. لذا، فالعديد من الجامعات الأجنبيّة والعربيّة قامت وتقوم بعمليات تأهيل الهيئة التدريسية فيها من خلال برامج خاصّة للتأهيل المهني والأكاديمي والبحثي، لتحقيق هذا الغرض (الصاوي، 2000). ويتحمّل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المسؤوليات المباشرة في تنفيذ وظائف الجامعة باعتبارهم ركائز الجامعات العلميّة والتربوية، فهم يؤدون أدواراً ووظائف تنبثق من وظائف جامعاتهم كالتدريس والبحث العلمي، والتأليف، والترجمة وبناء شخصيات الطلبة علمياً وتربوياً، وتقديم الاستشارات في مجالات تخصصاتهم، فضلاً عن ذلك العمل في اللجان داخل الجامعة وخارجها.

ولابد أن يبدأ تطوير التعليم الجامعي من أعضاء هيئة التدريس، فهم الأساس في أي إصلاح، وتطوير جامعي منشود (حياوي، 1993). وتتوقّف قدرة عضو هيئة التدريس في أداء وظائفه الأساسيّة من التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وغيرها على مدى إعداده وتأهيله علمياً ومهنياً (البكر، 2001) ويسعى التعليم العالي إلى تحقيق ذلك من خلال إطلاع مؤسساته بوظائف ثلاثة هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، فإعداد القوى البشريّة وتدريبها يُعد وظيفة مهمّة للتعليم الجامعي في عصر تأكد فيه أن العنصر البشري مصدر الثروة (رأس المال الفكري)، وعلى قدر إعداده وتنمية معارفه وقدراته وتطوير مهاراته وخبراته يكون عطاؤه وإنتاجه، وبالتالي وزنه وقيمته، ويقع جزء كبير من تحقيق أهداف التعليم الجامعي على عاتق عضو هيئة التدريس، والذي يمثل دعامة أساسية للتعليم الجامعي، بل أن نظام التعليم الجامعي يقوم بكليته على كاهله (الكبيسي وآخرون، 2009).

وفي مراجعة للأدبيات التي تناولت أداء أعضاء هيئة التدريس، فإنه يمكن تصنيف هذا الأداء في المجالات الآتية (الكبيسي، 2010):

- الأداء المتعلّق بالطلبة، وتشمل التدريس، والتقويم، والإرشاد والتوجيه، والإشراف على بحوث الطلبة ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل الدراسيّة التالية، وتيسير وتسهيل عملية التعلم، وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية.
- الأداء المتعلّق بالجامعة التي يعمل بها، وتشمل العمليات الإدارية بما فيها من مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط المشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة، وتمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية.
- أداؤه المتعلّق بالمجتمع المحيط به، وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة، وتقديم الاستشارات، وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها

المجتمع، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهليّة في خدمة طلبة الجامعة.

- الأداء المتعلّق بنفسه، ويشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله، وتطوير ذاته مهنياً من خلال الإطلاع والبحث، والمشاركة في المؤتمرات، وتنظيم الزيارات، وحضور حلقات النقاش، والدورات التدريبية، وتبادل الزيارات مع الزملاء في الجامعات الأخرى.

وتمثّل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، لاسيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه (السبيعي، 2010).

وهنالك عدد كبير من الدراسات التي هدفت إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومن هذه الدراسات دراسة لويس وسميث (Lewis & Smith 1997) التي بينت نتائجها ضرورة الارتباط بين النظام التعليمي وحاجات الطلبة، مع وضع الخطط والاستراتيجيات والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات النظام التعليمي. إن إمكانية تطبيق نظام الجودة الشاملة في النظم التعليمية الجامعيّة من خلال وضع مجموعة من المبادئ والشروط التي تساعد على تطبيق عناصر الجودة الشاملة ومن أهمها (Simon, 2003): التحديد الدقيق للأهداف، والارتباط الدقيق بين النظم الفرعية داخل مؤسسة التطبيق، ومتطلبات المستفيدين، ومراعاة النظام، والتعاون، وبناء المقررات الدراسيّة، والوعي بالأهداف، وقد أكد ذلك دراسات عديدة مثل دراسة راشد (2007)، ودراسة ليسلي (Lesley, 2007) ودراسة الآغا والآغا (2011).

ولهذا، فإن معايير جودة التعليم الجامعي تبدأ بأعضاء هيئة التدريس في الكثير من النماذج التي اعتمدتها هيئات الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي والجامعات، وأن جودة النوعيّة لايمكن أن تعزز من خلال الأنظمة والقوانين، ولكن من خلال الالتزام المهني لعضو هيئة التدريس (Naidoo, 2002)، ومنذ التسعينات بدأت الشبكة المعلوماتية (الانترنت) تفرض نفسها في مجال التنمية المهنية والعلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات.

مشكلة الدراسة:

إن التغيير الذي حصل على أداء عضو هيئة التدريس لدوره في الجامعة، وتطّور تقنيات التعليم والاتصال، وتعدّد مصادر التعلّم، أدت إلى إحداث تغيرات جوهريّة في متطلّبات الموقف التعليمي من حيث وسائل نقل المعرفة التي تحوّلت من الأدوار التقليديّة، التي تُعد المدرّس مجرّد ناقل للمعرفة، إلى ميسّر، وموجّه، ومرشد، وملهم لطلبته. وبالرغم من ذلك، فقد أشارت الدراسات إلى أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الغربيّة ينقصهم التدرّب على كيفيّة التدريس، وهذا الوضع ينطبق على الجامعات العربية (مرسي، 2002). إن وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهميّة؛ لأنها الوظيفة الرئيسة في أغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تنصب على إعداد الطالب الجامعي إعداداً يمكّنه من مواجهة تحديات المستقبل بكل ما تحمله من تطوّرات علميّة وتقنيّة وتنظيميّة وثقافيّة وغيرها؛ إذ يجب أن يتوجّه التدريس إلى تعرّف كل فرد، وطاقاته الكامنة، وتنمية شخصيته بما يتوافق مع قدراته وميوله، حتى يتمكن من تطوير مجتمعه (أوراماس، 2003).

لقد تعاظم الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها في السنوات القليلة الماضية، للنهوض بمستوى التعليم بصفة عامة، بما في ذلك التعليم الجامعي، استناداً إلى طرائق نظاميّة ترتبط بما يعرف ضمان الجودة، فمن الجهود المبذولة عربياً ما تم من لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الإقليمي والعالمي، تم التركيز فيها على أهميّة تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي، كأنجح الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة، وتدني مستوى التعليم الجامعي، ومن هذه الجهود، المؤتمر الذي انعقد في دمشق عام 2003 بإشراف منظمة اليونسكو، وبالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، وكذلك ندوة أنماط التعليم غير التقليدية في التعليم العالي في العالم نفسه (البصيص، 2011)، وكذلك المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي الذي عقد في جامعة الزرقاء في الأردن بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية عام 2011.

يأتي الاهتمام بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من خلال مجموعة من المهارات تتمثل بمهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، كونها عامل حاسم ومؤثر في تحقيق الأهداف المنشودة، وفي جودة مخرجات النظام التعليمي الجامعي، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، فقد وجد ندرة في البحوث التي تطرّقت إلى أداء عضو هيئة التدريس لهذه المهارات، على وجه التحديد، في التعليم الجامعي، كما أن شكوى العديد من الطلبة من صعوبة المقررات أو تركيزها على الحفظ أو جمود طريقة التدريس المتبعة أو غيرها، إنما قد يعود في كثير من الأحيان إلى النقص في هذه المهارات لدى عضو هيئة التدريس، وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة تستقصي مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة تعزى للمستوى الدراسي (بكالوريوس، ماجستير)؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيّر الجنس (طالب، طالبة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيّر الكلية (علميّة، إنسانية)؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- إفادة مصممي برامج وخطط التعليم الجامعي بمهارات التدريس الواجب توافرها لدى الأستاذ الجامعي كمعايير لضمان جودة التعليم الجامعي.
- توفير قائمة بمهارات التخطيط لتدريس المادة، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة، والاتصال والتواصل معهم.
- تزويد مراكز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالمهارات التدريسية اللازمة لإعداد البرامج والحقائب التدريبية.
- تقديم مؤشرات تطوير لأداء الأستاذ الجامعي ومدى توافر المهارات في ممارساته التدريسية.

الدراسات السابقة:

لقد تم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت كفايات الأستاذ الجامعي الشخصية والمعرفية والأدائيّة التي تمكنه من القيام بأدواره بفعالية. ومن أولى هذه الدراسات:

دراسة يونج وشاو (Young & Shaw, 1999) التي هدفت إلى كشف عوامل فعالية التدريس في الكليات الجامعية في جامعة كولورادو الشمالية. قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (25) فقرة كأداة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، طبّقت على عيّنة مكوّنة من (912) طالباً لبيان درجة فاعليّة أعضاء هيئة التدريس في تقديم المقررات التي يدرّسونها واختيار أفضلهم لتدريس المقرر دراسي. توصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمّها أن أفضل أعضاء هيئة التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علمية ووظيفية للمقررات التي يقومون بتدريسها، ويعملون على زيادة دافعيّة طلبتهم وحماسهم للعمليّة التعليميّة، كما أن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع الطلبة مما يقلل من فاعليتهم في تدريس المقررات، أما الفئة الأخيرة من أعضاء هيئة التدريس فهم الذين يواجهون مشكلة عدم القدرة على تنظيم محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع بيئة التعلم في الصف الدراسي، واللذين مازالوا يعتمدون الطرق التقليديّة في التدريس، ولا يستخدمون التقنيات التربويّة السليمة.

وأجرت الخثيلة (2000) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها طالبات جامعة الملك سعود بالرياض، وإلى تطوير المهارات، وأنماط المحاضرات والتنظيم، وبناء المحاضرة، ومستوى الأداء والإلقاء، ومعايير التقويم طبقت على (218) طالبة. وكشفت نتائج الدراسة أن الأستاذ الجامعي لايصل في مستوى أدائه لدرجة الكفاية المتوقعة، وأنه بحاجة لتطوير مهارات الأساليب التدريسيّة والأكاديميّة، والتواصل مع الطلبة. فالاعتماد على أسلوب إلقاء المحاضرات، وشرح الكتب والملازم، وتقديم خطّة متكاملة لمفردات المقرر، وتوزيع الدرجات في بداية الفصل الدراسي، وربط المحتوى بأهداف المقرر، والاعتماد على أسلوب الحفظ والاسترجاع والاختبارات التحريريّة في تقويم الطلبة من المهارات المثالية التي تمارس بنسبة عالية. في حين أن اكتشاف قدرات الطالبات من خلال المهارات التدريسية كالتشجيع على التفكير الإبداعي، والتعبير الصادق، وعرض المحاضرات بشيء من الفاعلية، والتحدي لعقول الطالبات، ومراعاة الفروق الفردية، وتقديم الإرشاد الأكاديمي كلما سنحت الفرصة، والإرشاد أثناء الساعات المكتبية، وتفهم ظروف الطالبات في حال التأخير أو الغياب، وتنمية التعليم الذاتي، والاعتماد على النفس، وإتاحة الفرصة للطالبات لتقويم أنفسهن أولاً، ثم لتقويم الأستاذ، من بين المهارات المثالية التي يجب أن يمارسها الأستاذ الجامعي، لكنها تمارس بنسبة ضعيفة.

وأجرى شحاتة (2001) دراسة نقدية مستقبلية هدفت التعرف إلى الكفاءات المهنية الأدائية لعضو هيئة التدريس، والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية التقويمية، والعوامل التي تساعد في تطوير التدريس، والتقويم الجامعي من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بالرياض. استطلع فيها رأي (120) عضو هيئة تدريس، و(350) طالبة جامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن التمكن من المادة العلمية، والتمسك بالانضباط والنظام، وتعزيز الإجابة وتوفير الدافعية للتعلم، واحترام الطالبات والتفاعل مع وجهات نظرهن، وتقبّل الأفكار الجديدة، وتعدّد الآراء، من السمات الشخصيّة التي يجب توفرها في عضو هيئة التدريس. في حين أن تقبل قيم التعاون في التعلم وتشجيع الطالبات على المشاركة والعناية بمهارات التعلم الذاتي، وإتاحة مناخ تعليمي تسوده العلاقات الإنسانية، من السمات التي ظهرت في آخر اهتمامات الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

أما دراسة ميلي (Milley, 2003) التي هدفت إلى تزويد الكليات بمعلومات من أعضاء الهيئة التدريسية، حيث تم سؤال (874) طالباً من طلبة مرحلة البكالوريوس في ثلاث جامعات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد العادات المزعجة التي يلاحظها الطلبة في أساتذتهم. أظهرت نتائج الدراسة أن عدم تنظيم عملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء الشرح، والإعتماد على أسلوب إلقاء المحاضرات وتقديمها بصوت منخفض، وخفض درجات الطلبة، من العادات المزعجة التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية.

هدفت دراسة الحكمي (2003) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة بجامعة أم القرى فرع الطائف، كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلبة على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلميهم. تكوّنت عينة الدراسة من (210) طلاب من طلبة كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى في الطائف بالمستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت في الدراسة الحالية قائمة الكفاءات المهنية والمشتملة على (6) كفاءات رئيسة و(75) كفاءة فرعية. أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة حول ست كفاءات رئيسية هي: (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانيّة، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).
- توجد فروق في درجات تفضيل طلبة الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي.
- توجد فروق بين طلبة الكليات النظرية والكليات العلمية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلا توجد فيها فروق بين نوعي الكليات.
- لاتوجد فروق بين وجهات نظر طلبة المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

هدفت دراسة السر (2003) إلى تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم، وأُعِد لهذا الغرض استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي تكونت من 72 فقرة موزعة على أربعة جوانب، وبلغت عينة البحث 92 أستاذًا. ظهرت النتائج أن متوسّطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، ومهارات الاتصال والتواصل وصلت مستوى الجودة، حيث بلغت4.01، 4.13، 4.35 على التوالي .غير أن متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ولمهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، حيث بلغا: 3.86، 3.80 على الترتيب. ووجد أثر ذو دلالة لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني والرابع وإجمالي الجوانب، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة و الكلية.

وهدفت دراسة الأسمر (2005) إلى تعرّف مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء بمحاورها الأربعة: الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم، من وجهة نظر طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2003/2002. وقد أجابت عينة الدراسة البالغ عددها (735) طالبة على أداتها المكونة من جزأين: البيانات الأولية، ومقياس متدرج من خمس درجات لقياس واقع ممارسات عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء، تضمنت فقراته أهم كفايات الأداء المطلوب توافرها لدى عضوات هيئة التدريس بالجامعات، وصنفت فقراتها (62) إلى أربعة محاور: الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم. دلّت نتائج الدراسة على أن عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى يمارسن كفايات الأداء بمحاورها الأربعة بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حيال واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء، وعلى وجه التحديد الكفايات: (الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم) تبعاً لاختلاف الكليات، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمحاور كفايات الأداء وبعضها بعضاً.

أما دراسة أبو الرب وقدادة (2008) فهدفت إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، ويمتاز هذا الإطار بالشمول، لأنه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من: تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، كما يمتاز بالمرونة، لأنه يمكن تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، ويمتاز بالوضوح من خلال استخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة إلى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في العملية التدريسية. ويعتمد إطار النموذج المقترح في عملية التقويم، على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثم يعتمد رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق أيضاً من صحة المعلومات التي عبئت من قبل عضو هيئة التدريس، ورأي العميد، ورأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية. وأخيراً يتم وضع التقدير النهائي بموضوعية من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة بناءاً على النقاط التي حصل عليها.

وأجرى غالب وعالم (2009) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس التي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس، إذ تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات. وأشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية، وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، لا سيما وان

التنمية المهنية متطلب رئيس لتحقيق الجودة، وبدونها فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمراً صعباً.

وأجرت السبيعي (2010) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية (الكيمياء/الأحياء/ الفيزياء) بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم إستبانة اشتملت على أربعة محاور تتناول مهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، المحور الأول ارتبط بطرق التدريس واستراتيجياته واشتمل على (37) معياراً، والمحور الثاني ارتبط بوسائل التعليم وتقنياته واشتمل على (6) معايير، والمحور الثالث ارتبط بالتفاعل والاتصال واشتمل على (21) معياراً، والمحور الرابع ارتبط بالتقويم واشتمل على (9) معايير، وبلغت بنود الاستبانة (73) معياراً. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها الذي بلغ (0.95)، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (189) طالبة. أسفرت النتائج عن الآتي:

- مارست عضوات هيئة التدريس بأقسام العلوم مهارات تدريس العلوم بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم التطبيقية، وهذا معناه أن ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات التدريسية لم يبلغ المستوى المقبول الذي حددته السبيعي وهو (87.50 %)، الأمر الذي يشير إلى أن مستوى أداء عضوات هيئة التدريس في أقسام العلوم في المهارات التدريسية انخفض عن مستوى الجودة الشاملة.
- هنالك اختلاف في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم، وجميعها كانت لصالح عضوات هيئة التدريس في قسم الأحياء.

وجاءت دراسة عيسى والناقة (2009) للكشف عن تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلاميّة من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة للنتائج الآتية: للإجابة عن السؤال الأول تم إعداد خمسة معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يمتلكها في ضوء معايير الجودة: "الشخصية والعلاقات الإنسانيّة، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والتحفيز، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم"، وتشتمل على (61) معياراً فرعياً، ومن خلال الإجابة عن السؤال الثاني تبيّن أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى، وبعد التمكن العلمي والمهني حصل على المرتبة الثانية، ومن خلال دراسة متغيرات الدراسة اتضح أنه لا توجد فروق تبعاً لمتغير الجنس والتخصص والمستوى بالنسبة للطالب، أما الفرض المتعلق بتخصص المحاضر تبيّن أنه توجد فروق في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية، ومجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لتخصص المحاضر التابع للقسم (مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس) ولصالح المحاضر في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلاميّة.

وهدفت دراسة الكبيسي (2010) تعرّف واقع جودة التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار من حملة شهادة الدكتوراه واللقب الأكاديمي (الرتبة العلمية)، والبالغ عددهم (302) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة موزعين على (20) كلية علمية وإنسانية، بلغت عينة الدراسة (61) عضو هيئة تدريس وبنسبة 20% من مجتمع الدراسة. استخدمت الدراسة استبانة تكوّنت من أربعة مجالات وبواقع (64) فقرة. كان من نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام هو (147) لجودة التدريس الجامعي أي بنسبة(57.42%) وهو أعلى من الوسط الفرضي البالغ (128) بنسبة 50%، إلا أن هذه النسبة لا ترتقي إلى نسبة التمكّن الذي حدد في أغلب أدبيات الموضوع بـ (80%) فأكثر، واستنتجت الدراسة أن هناك انخفاض في مستوى جودة التدريس الجامعي، وقد يعزى ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس للفروع العلميّة لم يتلقوا إعداداً تربوياً كافياً.

وهدفت دراسة االبصيص (2011) إلى تعرّف معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس؛ للقيام بأدوراه المختلفة بما يضمن جودة المخرجات، والنهوض بمستوى المتعلّمين وبقدراتهم وطاقاتهم المتعدّدة، ولتحقيق تعليم يتّسم بالتميّز والفاعلية، كما تهدف إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير الكفايات الأدائيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة؛ لبيان واقع الأداء التدريسي في الجامعة، وتحديد معايير جودة الأداء والكفايات الأدائيّة اللازمة لعضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، وقد توصّلت الدراسة في ضوء الاطّلاع على الواقع التدريسي ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، إلى تقديم تصوّر مقترح لتطوير كفايات المعلّم الأدائيّة العامّة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العمليّة التعليميّة.

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة بعض المصطلحات التي تم تعريفها على النحو الآتي:

جودة الأداء التدريسي: ويقصد به أداء العمل التدريسي الجامعي بإتقان على وفق المعايير التعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بكفاءة وفعالية في ضوء متطلبات ضمان الجودة، ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة التي تم تطويرها لهذا الغرض.

متطلّبات ضمان الجودة: هي مجموعة من المعايير التي تحقق جودة مخرجات التعليم الجامعي التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية

الطالب لخدمة مجتمعه وتتمثّل بمجالات الدراسة الآتية: مهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلّم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

- لقد تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2012/2011.
- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس والماجستير في الكليات العلميّة والإنسانيّة في جامعة الشرق الأوسط.
- يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات الاستبانة التي اعدّت لهذه الدراسة.

منهج الدراسة:

تحقيقاً لهذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على مسارين هما: نظري وميداني، فقد اطلع الباحثون على المراجع والمصادر والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. أما في المسار الميداني فقد استخدمت الاستبانة المطورة لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة والعمل على تحليلها إحصائياً.

مجتمع الدراسة والعيّنة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الشرق الأوسط لبرنامجي البكالوريوس والماجستير في الكليات العلميّة والإنسانيّة، وقد بلغ عدد الطلبة في الجامعة (2739) طالباً وطالبة، منهم (1965) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، و (774) طالباً وطالبة في مرحلة الماجستير. منهم (483) طالبة في مرحلة البكالوريوس، و (212) طالبة في مرحلة الماجستير يتوزعون على ثمان كليات.

أما عينة الدراسة فقد اشتملت على سحب عينة عنقودية متعددة المراحل بحيث تم اختيار كليتين عشوائياً من الكليات الإنسانيّة هما: كلية العلوم التربوية، وكلية الحقوق، كما تم اختيار كليتين علميتين عشوائياً هما كلية الهندسة، وكلية تكنولوجيا المعلومات.

إذ بلغ عدد الطلبة في الكليتين العلميتين (283) طالباً وطالبة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير، وبلغ عدد الطلبة في الكليتين الإنسانيتين (514) طالباً وطالبة لمرحلتي البكالوريوس والماجستير، وقد تم الاختيار العشوائي البسيط لعينة الدراسة من الكليات الأربع والتي بلغ عددها (125) طالباً وطالبة بنسبة 16%، وقد استبعدت (12) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبهذا بلغ عدد أفراد العينة بصورتها النهائية (113) طالباً وطالبة أي بنسبة 14%. والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرا

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مستوى المتغير	عدد الافراد	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	ماجستير	51	45.1
	بكالوريوس	62	54.9
المجموع		113	%100
الكلية	علمية	25	22.1
	إنسانية	88	77.9
		113	%100
الجنس	ذكر	58	51.3
	أنثى	55	48.7
المجموع	المجموع	113	100.0

أداة الدراسة:

تمّت الاستفادة من الأدب النظري المتعلّق بموضوع الدراسة ذي العلاقة بأساليب التدريس بشكل عام، والجامعي على وجه الخصوص (براون، وريس، 1997)، (زيتون، 1995)، (ماتيرو وموانجي وشليتي، 2002). كما تم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالجودة والتدريس الجامعي (أبو الرب وقدادة، 2008)، (السر، 2003)، (السبيعي، 2010) وكذلك ما يخص ضمان الجودة ومتطلباتها في التعليم الجامعي (غالب وعالم، 2008)، (الآغا والآغا، 2011) (Simon,2003). وفي ضوء ما سبق تم إعداد عبارات (فقرات) الاستبانة ذات العلاقة بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة بلغ عددها (62) فقرة اعتبرت مهارات يجب توافرها في الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة، وقد تم توزيع هذه الفقرات (المهارات) في أربعة مجالات هي:

1. مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة.
2. مجال مهارات تنفيذ التدريس.
3. مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة.
4. مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكّد من صدق الاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم. طلب إليهم إبداء آرائهم في مدى انتماء المهارات لمجالاتها، ومدى صلاحيتها اللغوية، كما طلب إليهم تناولها بالحذف والإضافة والتعديل كلما كان ذلك ضرورياً.

وفي ضوء آراء المحكمين وتعديلاتهم تم إعادة النظر في بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، ومن ثم وضع الاستبانة بصورتها النهائية، بحيث اشتمل المجال الأول والمتعلق بمهارات التخطيط لتدريس المادة على (14) مهارة، وتضمن المجال الثاني والخاص بمهارات تنفيذ التدريس على (22) مهارة، في حين اشتمل المجال الثالث والمتعلّق بمهارات تقويم تعلّم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة (14) مهارة، وجاء

المجال الأخير الخاص بمهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ليضم (12) مهارة، واتبع التدريج الخماسي الآتي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً، وقد اعطيت هذه الخيارات القيم (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وللتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (25) طالباً وطالبة حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبيّن هذه المعاملات التي عدت مناسبة لغايات هذه الدراسة.

وللحكم على مستوى الجودة في الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، اعتمد المعيار الإحصائي التالي بناءً على التدريج الخماسي المتّبع في الدراسة:(1 – 2.33) مستوى جودة منخفض، و(2.34 – 2.67) مستوى جودة متوسّط، و(3.68 – 5) مستوى جودة مرتفع.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي حسب طريقة كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
مهارات التخطيط لتدريس المادة	0.86
مهارات تنفيذ التدريس	0.87
مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	0.89
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	0.85
المهارات ككل	0.90

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها على النحو الآتي:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: لقد نصّ السؤال الأول على الآتي:"ما مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرقم	مجالات متطلبات جودة الأداء التدريسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
4	مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	4.02	0.99	1	مرتفع
2	مهارات تنفيذ التدريس	3.88	0.90	2	مرتفع
1	مهارات التخطيط لتدريس المادة	3.76	1.04	3	مرتفع
3	مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	3.75	0.99	4	مرتفع
	المجالات ككل	3.85	0.92		مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسّطات الحسابية لمجالات متطلبات جودة الأداء التدريسي قد تراوحت مابين (3.75–4.02) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.90–1.04) وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع، وجاء في الرتبة الأولى مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة بمتوسّط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.99). وجاءت في الرتبة الثانية مجال مهارات تنفيذ التدريس بمتوسّط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.90). وجاء في الرتبة الثالثة مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة بمتوسّط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.04). وجاء في الرتبة الرابعة والأخيرة مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة بمتوسّط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.99) وبلغ المتوسّط الكلي لجميع مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بمستوى جودة مرتفع إذ بلغ المتوسّط الكلي (3.85) وبانحراف معياري (0.92). وقد تم حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة

جدول (4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
6	يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطة المادة تشمل: (أهداف المادة، ومحتواها، وأنشطتها، والتعيينات المطلوبة، ومواعيد الاختبارات، والمراجع)	4.04	1.23	1	مرتفع
2	يختار موضوعات المادة الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص	3.97	1.12	2	مرتفع
12	يقوم بالتحضير لمحاضرته قبل موعدها بوقت كاف	3.97	1.20	2	مرتفع
13	يحدد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة	3.97	1.09	2	مرتفع
11	يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة	3.83	1.22	5	مرتفع
8	يوزع موضوعات المادة على الخطة توزيعا منطقيا	3.78	1.31	6	مرتفع
1	يحدد الأهداف العامة للمادة	3.75	1.31	7	مرتفع
7	يحدد متطلبات المادة (امتحانات، قراءات، أوراق عمل) قبل بداية الفصل الدراسي	3.70	1.31	8	مرتفع
5	يختار موضوعات المادة المناسبة للطلبة	3.67	1.28	9	متوسط
14	يعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية والدالة للأفكار الرئيسه في المحاضرة	3.66	1.31	10	متوسط
9	يراجع خطة المادة باستمرار ويعدل ما يحتاج إلى تعديل	3.61	1.30	11	متوسط
10	يحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقا في ضوء الخطة العامة للمادة	3.60	1.28	12	متوسط
3	يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة	3.59	1.29	13	متوسط
4	يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير	3.53	1.19	14	متوسط
	مهارات التخطيط لتدريس المادة	3.76	1.04		مرتفع

يتبيّن من الجدول (4) أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة تراوحت بين (3.53–4.04) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09 –1.31) وجاءت المهارات التالية بمستوى جودة مرتفع:

- يضع بين يدي طلبته نسخة مكتوبة عن خطّة المادة بمتوسّط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (1.23)، واحتلت الرتبة الأولى.
- يختار موضوعات المادة الضرورية الأكثر أهمية في مجال التخصص بمتوسّط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.12)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يقوم بالتحضير لمحاضرته قبل موعدها بوقت كافٍ بمتوسّط حسابي (3.97)، بانحراف معياري (1.20)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يحدّد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة بمتوسّط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.09)، واحتلت الرتبة الثانية.
- يقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعدّدة بمتوسّط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (1.22)، واحتلت الرتبة الخامسة.
- يوزّع موضوعات المادّة على الخطّة توزيعاً منطقياً بمتوسّط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (1.31)، واحتلت الرتبة السادسة.
- يحدّد الأهداف العامّة بمتوسّط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (1.31)، واحتلت الرتبة السابعة.
- تحدّد متطلبات المادّة بمتوسّط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (1.31) واحتلت الرتبة الثامنة.

وفي حين جاء باقي فقرات مجال التخطيط لتدريس المادة بمستوى جودة متوسّط، فقد تراوحت متوسّطاتها الحسابية بين (3.53 – 3.67)، وانحرافاتها المعياريّة بين (1.19 – 1.31) إذ جاءت الفقرة (3) التي نصت على: يحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المادة في الرتبة قبل الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت الفقرة (4) التي نصت على: يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير في الرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي (3.53)

وانحراف معياري (1.19)، وجاءت فقرات مجال مهارات التخطيط للمجال (3.76)، وانحراف معياري (1.04). لتدريس المادة مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الكلي

2. مجال مهارات تنفيذ التدريس

جدول (5): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
1	يزود الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي	4.27	1.10	1	مرتفع
6	يتابع حضور الطلبة وغيابهم	4.22	1.18	2	مرتفع
2	يبدأ محاضرته وينهيها في الأوقات المحددة	4.12	1.28	3	مرتفع
8	يتقيد بالمواعيد المحددة للامتحانات	4.10	1.12	4	مرتفع
11	يلتزم بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة	4.08	1.14	5	مرتفع
9	أسئلة الامتحانات شاملة تغطي النتاجات التعليمية التعلمية المتوقعة	3.97	1.35	6	مرتفع
3	يعرف طلبته بأهداف محاضرته في بدايتها ويستثمر وقت المحاضرة بشكل فعال	3.94	1.19	7	مرتفع
7	يجيب عن أسئلة الطلبة برحابة صدر	3.94	1.24	7	مرتفع
13	يستخدم الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة	3.93	1.08	9	مرتفع
10	يحافظ على هدوئه في المواقف الصعبة	3.91	1.24	10	مرتفع
5	يعتمد كتاباً جامعياً في تدريسه	3.90	1.20	11	مرتفع
15	يطرح الأفكار العامة للموضوع أما التفاصيل فيتم ربطها بالأفكار المركزية	3.89	1.06	12	مرتفع
20	يوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات	3.85	1.07	13	مرتفع
12	يعامل جميع الطلبة باهتمام وموضوعية ويتقبل وجهات النظر المخالفة لوجهة نظره	3.82	1.30	14	مرتفع
16	يعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية	3.82	1.12	14	مرتفع
14	يمهد للمحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة	3.79	1.31	16	مرتفع
18	يشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة تفسيرها	3.73	1.20	17	مرتفع
19	يعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى	3.73	1.20	17	مرتفع
17	يعالج الموضوعات بمستوى من العمق يناسب الطلبة	3.66	1.25	19	متوسط
4	يركز على إعطاء الطلبة واجبات بيتية	3.63	1.19	20	متوسط
21	يوظف التقنيات الحديثة في تيسير التعلم	3.63	1.32	20	متوسط
22	يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة	3.54	1.21	22	متوسط
	مهارات تنفيذ التدريس	3.88	0.90		مرتفع

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس تراوحت بين (3.54–4.27) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.06 –1.35)، وجاءت (18) فقرة من فقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس من قبل الأستاذ الجامعي بمستوى جودة مرتفع تراوحت متوسّطاتها الحسابية بين (3.73 – 4.27)، وجاءت أربع فقرات من المجال نفسه بمستوى جودة متوسط حيث تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة بين (3.54 – 3.66)، وانحرافاتها المعيارية بين (1.19 – 1.32). وجاءت فقرات مجال مهارات تنفيذ التدريس مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلي للمجال (3.88)، وانحراف معياري (0.90). وحظيت الفقرة الآتية: يزود الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي بالرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (1.10)، والفقرة الآتية: يتابع حضور الطلبة وغيابهم بالرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (1.18)، وحظيت الفقرة الآتية: يبدأ محاضرته وينهيها في الأوقات المحدّدة بالرتبة الثالثة، بمتوسّط حسابي (4.12)، وانحراف معياري (1.28).

واحتلت الفقرة الآتية: يوظف التقنيات الحديثة في تيسير التعلم الرتبة قبل الأخيرة، بمتوسّط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (1.19)، والفقرة الآتية: يختم المحاضرة بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة بالرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (1.21).

3. مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

جدول (6) : المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة تقديم التغذية الراجعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
13	يضع درجات الطلبة وفقا لأدائهم في الامتحانات دون تحييز	4.13	1.09	1	مرتفع
14	يحلل نتائج الطلبة في الامتحانات	3.90	1.19	2	مرتفع
12	يهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة	3.84	1.28	3	مرتفع
4	يخصص جزءا من درجات الطلبة للأنشطة الصفية	3.82	1.21	4	مرتفع
9	يقوم بدراسة إجابات الطلبة ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها	3.77	1.24	5	مرتفع
10	يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار	3.77	1.24	5	مرتفع
2	يكلف الطلبة بواجبات كتابية حول مضمون المادة	3.73	1.14	7	مرتفع
11	يسمح للطلبة بمناقشة الاختبار	3.73	1.17	7	مرتفع
7	يعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها	3.68	1.34	9	مرتفع
3	يوضح للطلبة معايير تقويم الواجبات التي يكلفون بها	3.67	1.19	10	متوسط
1	يكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم	3.66	1.32	11	متوسط
5	يراعي أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى	3.65	1.24	12	متوسط
6	يكتب التعليقات على أوراق الواجبات للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم	3.65	1.24	12	متوسط
8	يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات الفصول	3.43	1.27	14	متوسط
	مهارات تقويم تعلم الطلبة	3.75	0.99		مرتفع

يبيّن من الجدول (6) أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة تراوحت بين (3.43–4.13) وانحرافات معيارية تراوحت بين (1.09 –1.32)، وقد جاءت (9) فقرات مجال بمستوى جودة مرتفع و(4) فقرات بمستوى جودة متوسط. وجاء في الرتبة الأولى وبمستوى جودة مرتفع المهارة الآتية: يضع درجات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات بمتوسّط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (1.09). وفي الرتبة الثانية وبمستوى جودة مرتفع المهارة الآتية: تحليل نتائج الطلبة في الامتحانات، بمتوسّط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (1.19). وجاء في الرتبة قبل الأخيرة وبمستوى جودة متوسط المهارة الآتية: يكتب التعليقات على أوراق الواجبات للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم، بمتوسّط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (1.24). وجاء في الرتبة الأخيرة بمستوى جودة متوسّط المهارة الآتية: يبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات الفصول، بمتوسط حسابي (4.43)، وانحراف معياري (1.27).

وجاءت فقرات مجال مهارات تقويم تعليم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة مجتمعة بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلّي (3.75)، وبانحراف معياري (0.99).

4. مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة

جدول (7): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الجودة لفقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الجودة
3	يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم	4.19	1.11	1	مرتفع
8	يرحب بلقاء الطلبة خارج وقت المحاضرة	4.15	1.08	2	مرتفع
7	يحرص على معرفة أسماء طلابي	4.11	1.13	3	مرتفع
1	يمتلك صوتا واضحا ونطقا سليما	4.06	1.11	4	مرتفع
4	يستخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية	4.02	1.06	5	مرتفع
5	يبدي حماسة وحيوية في المحاضرة	4.01	1.24	6	مرتفع
11	يتفهم مشاعر الطلبة	4.01	1.24	6	مرتفع
9	يبدي اتزانا انفعاليا	4.00	1.20	8	مرتفع
10	يبدي بشاشة في المحاضرة	3.97	1.21	9	مرتفع
6	يحافظ على علاقات ودية بينه وبين الطلبة	3.93	1.23	10	مرتفع
12	يتقبل ملاحظات الطلبة حول تدريسه بصدر رحب	3.93	1.23	10	مرتفع
2	ينوع في نبرات الصوت	3.92	1.18	12	مرتفع
	مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ككل	4.02	0.99		مرتفع

يشير الجدول (7) إلى أن المتوسّطات الحسابية لفقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، تراوحت بين (3.92–4.14) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.06 –1.24)، وجميعها جاءت بمستوى جودة مرتفع. وجاءت الرتبة الأولى المهارة الآتية: يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم، بمتوسّط حسابي (4.19)، وانحراف معياري (1.11). وفي الرتبة الثانية المهارة الآتية: يرحب بلقاء الطلبة خارج وقت المحاضرة بمتوسّط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (1.08). وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة المهارة الآتية: يتقبّل ملاحظات الطلبة حول تدريسه بصدر رحب، بمتوسّط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.23). وبالرتبة الأخيرة المهارة الآتية: ينوّع في نبرات الصوت، بمتوسّط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (1.18).

وجاءت فقرات مجال مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة ككل بمستوى جودة مرتفع، إذ بلغ المتوسّط الحسابي الكلي (4.02)، وانحراف معياري (0.99).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نصّ السؤال الثاني على الآتي:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات

ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى للمستوى الدراسي (بكالوريوس، ماجستير)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط حسب متغير المستوى الدراسي (بكالوريوس، ماجستير)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تبعاً لمتغيّر المستوى الدراسي

مجالات مهارات الأداء التدريسي	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط لتدريس المادة	ماجستير	51	4.08	1.07	*3.033	111	.003
	بكالوريوس	62	3.50	.94			
مهارات تنفيذ التدريس	ماجستير	51	4.30	.89	*4.892	111	.000
	بكالوريوس	62	3.54	.76			
مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	ماجستير	51	4.14	1.00	*4.080	111	.000
	بكالوريوس	62	3.42	.86			
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	ماجستير	51	4.51	.86	*5.272	111	.000
	بكالوريوس	62	3.62	.92			
المهارات ككل	ماجستير	51	4.26	.90	*4.590	111	.000
	بكالوريوس	62	3.52	.80			

* (ح < 05)

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمستوى الدراسي في جميع المهارات وفي المهارات ككل. وجاءت الفروق لصالح حملة الماجستير.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: لقد نصّ السؤال الثالث على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسّطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تبعاً لمتغيّر جنس الطالب

صئسسبت	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط لتدريس المادة	طالب	58	3.57	*1.25	2.066	111	0.041
	طالبة	55	3.97	0.70			
مهارات تنفيذ التدريس	طالب	58	3.79	1.05	1.192	111	0.236
	طالبة	55	3.99	0.71			

مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة	طالب	58	3.71	1.15	0.442	111	0.660
	طالبة	55	3.79	0.79			
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	طالب	58	4.01	1.09	0.140	111	0.889
	طالبة	55	4.04	0.89			
المهارات ككل	طالب	58	3.76	1.08	1.073	111	0.286
	طالبة	55	3.95	0.70			

* (ح < 05)

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لجنس الطالب في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي للاستاذ الجامعي وفي المهارات ككل باستثناء مهارات التخطيط لتدريس المادة، وجاءت الفروق لصالح الطالبات.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: الذي نص على الآتي "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط حسب متغير الكلية (علمية، إنسانية)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسّطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لجودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط حسب متغيّر الكليّة

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط لتدريس المادة	علمية	25	3.24	1.08	*2.976	111	0.004
	إنسانية	88	3.91	0.98			
مهارات تنفيذ التدريس	علمية	25	3.36	0.70	*3.434	111	0.001
	إنسانية	88	4.03	0.90			
مهارات تقويم تعلم الطلبة	علمية	25	3.33	0.97	*2.428	111	0.017
	إنسانية	88	3.87	0.97			
مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	علمية	25	3.68	0.87	*1.987	111	0.049
	إنسانية	88	4.12	1.01			
المهارات ككل	علمية	25	3.39	0.83	*2.967	111	0.004
	إنسانية	88	3.99	0.90			

* (ح < 05)

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغيّر الكلية في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وفي المهارات ككل. وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

كشفت المتوسّطات الحسابيّة والإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين عن عدد من النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، وفيما يلي مناقشة لتلك النتائج على وفق أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي نصّه: **ما مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط؟** لقد أشارت المتوسطات الحسابية إلى مستوى جودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي

ككل، ولجميع مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي كل على حدة، وهذه المجالات هي على الترتيب: مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات التخطيط لتدريس المادة، ومهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة.

ويمكن تفسير مستوى الجودة المرتفع لمجال مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة واحتلاله المرتبة الأولى، إلاّ أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون في تدريسهم لغة ومصطلحات سهلة الفهم، وينوعون في نبرات صوتهم، ويمتلكون صوتاً واضحاً ونُطقاً سليماً، ويستخدمون الإيماءات والتعبيرات الوجهيّة، هذا بالإضافة إلى ترحيبهم بلقاء الطلبة خارج قاعة التدريس. ويبدون حماساً وحيوية، ويواجهون مشكلات التدريس بثبات واتزان انفعاليين، ويحافظون على علاقات ودية بينهم وبين الطلبة، ويتقبلون ملاحظات الطلبة حول تدريسهم بصدر رحب.

أما عن وصول مهارات تنفيذ التدريس إلى مستوى الجودة المرتفع. وبالرتبة الثانية، فيمكن عزوه إلى الأمور السابقة نفسها بالإضافة إلى تزويد الطلبة بخطة المادة في بداية الفصل الدراسي، ومتابعة حضور الطلبة وغيابهم، وانتهاء التدريس بالوقت المحدّد، والتنفيذ بمواعيد محددة للامتحانات، والالتزام بالساعات المكتبية لإرشاد الطلبة. كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة المتعلقة بمهارات تنفيذ التدريس إلى أن أعضاء هيئة التدريس يُعرّفون طلبتهم بالأهداف في بداية التدريس، واستثمار الوقت بشكل فعال، والإجابة عن أسئلة الطلبة بصدر رحب، واستخدام الخبرات السابقة كمقدمة للتدريس الجديد، وطرح الأفكار العامة للموضوع، ومن ثم ربط التفاصيل بها، والتمهيد للتدريس لإثارة انتباه الطلبة، وتشجيعهم على التفكير، وإعطاء الطلبة الفرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى، وتقبّل وجهات نظر الطلبة باهتمام، والمحافظة على الهدوء بالمواقف الصعبة، وتوجيه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.

وعلى الرغم من أن مهارات التخطيط للتدريس احتلت الرتبة الثالثة، إلاّ أن مستوى الجودة كان بدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء التدريس يضعون بين يدي طلبتهم نسخة مكتوبة عن خطط المواد الدراسيّة، واختيار الموضوعات الأكثر أهمية في مجال التخصص، والتحضير للتدريس قبل موعده بوقت كافٍ، وجمع المادة التعليمية من مراجع متعدّدة، وتوزيع الموضوعات على الخطة توزيعاً منطقياً وعادلاً، وتحديد الأهداف العامة للمادة ومتطلباتها قبل بداية الفصل الدراسي، وتحديد الأهداف الخاصّة في ضوء الأهداف العامّة والخطّة العامّة للمادّة.

كما دلّت النتائج أن مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة كانت بدرجة مرتفعة على الرغم من أنها جاءت في الرتبة الأخيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يتحيّزون للطلبة عند وضع درجات الامتحانات، ويهتمون بالأسئلة الامتحانية التي تثير تفكير الطلبة، وتكليف الطلبة بواجبات بيتية، ومساعدة الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي تواجههم خلال الامتحان، والسماح للطلبة بمناقشة الاختبار والحصول على التغذية الراجعة حول إجاباتهم، وتخصيص جزء من درجات الطلبة للأنشطة والأعمال والمناقشات الصيفية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة يونج وشاو (Young & Shaw, 1999) بأن أفضل أعضاء هيئة التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علميّة ووظيفيّة للمقررات التي يقومون بتدريسها، ويعملون على زيادة دافعية طلبتهم وحماسهم للعملية التعليميّة، كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة السّر(2003) التي توصلت إلى أن المتوسطات التقديرية لإجمالي المهارات ومهارات التخطيط والتواصل وصلت مستوى جودة مرتفع.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يونج وشاو (Young & Shaw) التي وردت سابقاً، حين أشارت أي أن هناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع طلبته، مما يقلل من أدائهم التدريسي للمقررات، وهناك فئة من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة في عدم المقدرة على تنظيم محتوى المادة الدراسية وخاصة هؤلاء الذين لا يستخدمون التقنيات التربوية السليمة ويعتمدون على الطرق التقليدية في التدريس.

واختلفت مع دراسة الخثيلة (2000) التي كشفت في نتائجها أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه لدرجة الكفاية المتوسطة، وأنه بحاجة إلى تطوير مهارات الأساليب التدريسية والأكاديمية، والتواصل مع الطلبة. وجاء تقويم تعلم الطلبة بنسبة ضعيفة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحاليّة أيضاً مع دراسة ميلي (Milley, 2003) التي أظهرت أن عدم تنظيم عملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء الشرح، وتقديم التدريس بصوت منخفض، وخفض درجات الطلبة من العادات المزعجة التي يمارسها أعضاء الهيئة التدريسية. واختلفت مع دراسة السّر (2003) التي أظهرت أن متوسطات التقديرية لمهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، ومع دراسة الأسمر (2005) التي دلّت أن كفايات الأداء التدريسيّة (تنفيذ)، إدارة الصف (اتصال وتواصل)، والتقويم كانت بدرجة متوسطة، واختلفت أيضاً مع دراسة السبيعي (2010) التي دلّت نتائجها أن مهارات التدريس كانت بدرجة ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي نصّه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية** ($\alpha \leq 0.05$) **في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى للمستوى الدراسي (بكالوريوس، ماجستير)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الأداء التدريسي ككل، وعلى كل مجال من مجالات مهارات الأداء التدريسي

الآتية: مهارات التخطيط لتدريس المادة، مهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة، وكان الفرق لصالح مستوى الماجستير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الماجستير لديهم خبرات أطول مع الجامعات، إذ مرّوا بالتجربة سابقاً من خلال تواجدهم في مرحلة البكالوريوس، وهم أكثر نضجاً وخبرة للتمييز بين أعضاء هيئة التدريس في أدائهم التدريسي، كما أن بعضهم يعملون كمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة وكليات المجتمع ومشرفين للمختبرات في الجامعات، وهم على قدر من على معرفة ودراية في المهارات التدريسية المطلوبة للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة مرتفعة، أما تخصص طلبة البكالوريوس فمعظمهم جاءوا من المدارس مباشرة للالتحاق بالدراسة الجامعية، وهم يستندون في حكمهم على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من خلال خبراتهم مع أساتذتهم بالمدارس التي أتوا منها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى دور أعضاء هيئة التدريس في بناء علاقات إنسانية بينهم وبين طلبتهم داخل قاعة التدريس وخارجها، وقد ظهر ذلك من خلال الدرجة المرتفعة لمجال مهارات الاتصال والتواصل التي كشفت عنها هذه الدراسة، كما قد تعزى النتيجة إلى توافر بيئة جامعية مناسبة تشجع الطلبة على المناقشة والحوار وإبداء الرأي برحابة صدر.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السبيعي (2010) التي أظهرت اختلافاً في درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس للمهارات من وجهة نظر الطالبات. واختلفت مع دراسة عيسى والناقة (2009) التي بينت أنه "لا توجد فروق في تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى للمستوى الدراسي". ومع دراسة الحكمي (2003) التي أظهرت عدم وجود فروق بين وجهات نظر طلبة المستوى الأول والأخير في الجامعة في درجة تفعيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي نصّه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغير الجنس؟**

كشفت نتائج الإحصائي "ت" عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في المهارات ككل، وفي مهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة تعزى للجنس، في حين وجدت فروق دالة احصائياً في مجال مهارات التخطيط لتدريس المادة تعزى للجنس ولصالح الطالبات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات ككل وعلى مهارات التنفيذ، والتقويم والاتصال والتواصل بين الطلاب والطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يتعرضون للظروف نفسها داخل الحجرة الصفية وخارجها، ولا توجد فروق في التعامل بينهما من قبل أعضاء هيئة التدريس كون عملية التدريس تتم بشكل جماعي دون تمييز، مما جعل وجهة النظر للجنسين متشابهة في نظرتهم لمهارات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بشكل عام. أما بخصوص وجود فروق دالة إحصائياً في مجال مهارات التخطيط للتدريس ولصالح الطالبات، فيمكن تفسيره بأن الطالبة أكثر التزاماً ومواظبة على حضور المحاضرات والإطلاع على خطة المادة الدراسية لتحديد أكثر الموضوعات أهمية، وهن أكثر اهتماماً بمعرفة ما يترتب عليهن من واجبات وامتحانات من خلال الخطة المكتوبة التي توزع على جميع الطلبة في بداية الفصل الدراسي.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عيسى والناقة (2009) التي بينت عدم وجود فروق في تقديرات استجابات الطلبة لمدى تطبيق عضو الهيئة التدريسية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة تعزى لجنسهم.

رابعاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع الذي نصّه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط تعزى لمتغير الكلية (علمية، إنسانية)؟**

بينت نتائج الإحصائي "ت" وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وفي المهارات ككل، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانيّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الكليات الإنسانية هم أقرب إلى ممارسة العمل التربوي ومتطلباته، خاصة أن إحدى الكليات المشمولة بالدراسة هي كلية العلوم التربوية، بالإضافة إلى كليات أخرى يغلب عليها الناحية النظرية، وأن الكليات العلمية المشمولة بالدراسة هي ذات طبيعة مهنية ككلية الهندسة، وكلية تكنولوجيا المعلومات، اللتين على الأغلب أن الخريجين من هذه الكليات لا يتوجهون للعمل التدريسي وتغلب عليهم الطبيعة العملية المهنية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحكمي (2003) من حيث وجود فروق بين الكليات النظرية والكليات العلمية التطبيقية، واختلفت في أن الفرق كان لصالح الكليات العلمية.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. تعزيز الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي للمحافظة على المستوى المرتفع للأداء التدريسي وتنمية بعض المهارات القليلة التي جاءت بمستوى جودة متوسط.

2. رفع سوية الإرشاد الأكاديمي والتربوي لطلبة مرحلة البكالوريوس لتعريفهم بمهام الأستاذ الجامعي وزيادة وعيهم بمتطلبات أدائه التدريسي في ضوء معايير ضمان الجودة.
3. التأكيد على طلبة البكالوريوس الذكور الإلتزام والمواظبة على الحضور للمحاضرات الجامعية، والإطلاع على محتوى خطّة المادة الدراسية.
4. التاكيد على أعضاء هيئة التدريس بضرورة استعراض الخطّة الدراسيّة للمادة في بداية الفصل الدراسي ومناقشة الطلبة بمحتواها والإجابة عن استفساراتهم بخصوصها.
5. إجراء دراسة حول تقويم مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعة.
6. إجراء دراسة حول نوعيّة المخرجات الناتجة عن العملية التدريسيّة في ضوء متطلبات الجودة من وجهة نظر أرباب العمل

المراجع:

- **المراجع في اللغة العربيّة:**

- أبو الرب، عماد، وقدادة، عيسى (2008). تقويم جودة أداء اعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد الأول، العدد (1)، ص 69 – 107.
- الأسمر، منى حسن (2005). كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، **مجلة العلوم التربوية**، العدد السابع، ص 131 – 176.
- الحكمي، إبراهيم الحسن (2003). الكفاءات المهنيّة المتطلّبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة رسالة الخليج**
- **العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، العدد (90) السنة (24).
- حياوي، موفق (1993). الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد (8)، ص 310 – 341.
- الخثيلة، هند ماجد (2000). المهارات التدريسيّة الفعليّة والمثاليّة كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعيّة والإنسانيّة**، المجلّد (12)، العدد (2)، ص 107 – 123.
- راشد، راشد محمد (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعليم، **المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)**، 25–26 يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2).
- الآغا، وفيق حلمي، والآغا، إيهاب وفيق (2011). **استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعي، المؤتمر العربي الدولي الأول لضان جودة التعليم العالي (IACQA, 2011)**، جامعة الزرقاء، المنعقدة في 10–2011/5/12.
- أوراماس، مارجريتا (2003). تحليل أو تشخيص عملية التدريس والمناهج الدراسية ونوعية التعليم، **مستقبليات**، المجلد 33، العدد (1)، ص 31 – 42.
- بروان، س؛ وريس، ف (1997). **معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا**، (ترجمة: أحمد مصطفى حليمة)، عمان: دار البيارق للطباعة والنشر.
- البصيص، حاتم (2011). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي: تطوير الكفايات الأدائية للمعلّم على ضوء معايير الجودة، **المؤتمر العربي الدولي الأول لضان جودة التعليم العالي (IACQA, 2011)**، جامعة الزرقاء، المنعقدة في 10–2011/5/12.
- البكر، فوزية (2001). النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض، **رسالة الخليج العربي**، (81) السنة 22، ص 13 – 52.
- جراغ، عبد الله جراغ عباس (2008). مجالات التنمية المستقبلية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (9)، العدد (1)، ص 136 – 158.
- زيتون، عايش محمود (1995). **أساليب التدريس الجامعي**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السبيعي، منى حميدان (2010). واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى، **ندوة التعليم العالي للفتاة: الأبعاد والتطلعات**، جامعة طيبة السعودية.
- السّر، خالد خميس (2003). **تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة**، ص 274 – 315.
- شحاتة، حسن(2001). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الصاوي، محمد وجيه (2000). أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء بعض المعايير، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 14(55)، ص77–138).
- عيسى، حازم زكي، والناقة، صلاح أحمد (2009). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلاميّة من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، **المؤتمر**

التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"، 18-19 نوفمبر، جامعة الأزهر، غزة.

- غالب، ردمان محمد سعيد، وعالم، توفيق علي (2009). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي**، المجلد (1)، العدد (1)، ص 160 – 188.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2010). **واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به**، متوافر عبر الموقع الالكتروني
- http://www.iusst.org/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=103&id=1032:rasa2l1-2 بتاريخ 2011/12/25.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد وآخرون (2009). **المتطلبات التربوية للتدريس الجامعي**، إصدارات مركز طرائق التدريس، جامعة الأنبار، العراق.
- ماتيرو، بربارا، وموانجي، انا، وشليتي، ورث (2002). **الأساليب الإبداعيّة في التدريس الجامعي**، (ترجمة: حسين عبداللطيف بعارة، وماجد محمد الخطايبة)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مرسي، محمد منير (2002). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية**، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع في اللغة الأجنبية:

- Lesley, C. (2007). Early Childhood Intervention – All Countries Involved in the project, www.European-agency.org/eci/word.
- Lewis, R.G. & Smith, D.H. (1997). Why Quality Improved in Higher Education?, International Journal, V.(1) No. (2).
- Milley, W.M. (2003). What You Don't Know Can Hurt You Students' Perceptions of Professors Annoying Teaching Habits, College Students Journal. V.37, No.3, P. 447 – 455.
- Naidoo, K. (2002). Staff Development: Alener for Quality Assurance. Newzeland: Massy University (K. Naidoo & Massy. ac, nz).
- Simon, C. (2003). An Alternative Method to Measure MIS Faculty Teaching Performance, the International Journal of Educational Management, Vol. (17), No. (5), P. 195 – 199.
- Young, S. & Shaw, D. (1999). Profiles of Effective Collage and University Teachers, **the Journal of Higher Education**, P. 671 – 684.

تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة،

دراسة حالة لعينة من طلبة ماستر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة، الجزائر

الأستاذ الدكتور رابح بوقرة
جامعة المسيلة
rbouguerradz@yahoo.fr

الأستاذ خرخاش سامية
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة المسيلة
samia.28000@yahoo.fr

الأستاذ الطاهر ميمون
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة المسيلة
tahar.mimoune@gmail.com

الأستاذ فائزة لعراف
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة المسيلة
Faizakhalil34@yahoo.com

الملخص: *تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي في الكلية محل الدراسة، و تكمن أهمية هذه الدراسة، في أنها تمكن الكلية محل الدراسة من معرفة موقعا مقارنة بالكليات الأخرى في الجامعة، من خلال وجهات نظر الطلبة حول جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية، والتعرف على نقاط القوة والضعف بغية حل المشاكل التي تواجه عملية ضمان جودة التعليم الجامعي في الكلية. وللتعرف على مستوى تقييمهم لضمان الجودة في التعليم، فقد تم توزيع استبانه على عينة مكونة من 70 طالب ماستر في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة اختيرت بشكل عشوائي أثناء حصص الدراسة خلال الفترة الممتدة من 2013/12/08 إلى 2013/12/12، وقد كان من بين أهم النتائج المتحصل عليها، أن تقييم طلبة الماستر لمحاور ضمان جودة خدمة التعليم العالي المقدمة لهم من قبل الكلية كان تقييما محايدا ومتوسطا قليلا في الإجمال، حيث أن تقييم الطلبة للهيئة التدريسية وجودة العملية التدريسية في الكلية محل الدراسة كان تقييما عاليا ويدل على جودة الخدمة التعليمية المقدمة. بينما كان تقييم الطلبة لباقي المحاور تقييما متوسطا.*

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، خدمة التعليم، نظام **L.M.D**، ماستر، كلاسيك، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة.*

مقدمة:

يغطي قطاع الخدمات سلسلة عريضة من مختلف المنشآت، مثل الصحة والتعليم والبنوك والتأمين والفنادق، ويتضمن عددا كبيرا من الأفراد العاملين وتنوعا كبيرا في العملاء، باختلاف مستويات ثقافتهم وتعليمهم ومجموعة خصائص أخرى، وكلما تقدم المجتمع اقتصاديا وتطور ثقافيا زاد الاهتمام والطلب على جودة الخدمات[1] حيث يرجع اهتمام الباحثين بجودة الخدمة إلى التأثير المباشر لمستوى هذه الجودة على ربحية المؤسسة ومركزها التنافسي وحصتها السوقية. ويعتبر التعليم العالي من بين أهم هذه الخدمات. حيث تؤمن الجامعة الجزائرية بأن التعليم العالي من أهم القطاعات التي يتطلع إليها المجتمع في سعيه لتطوير نمط الحياة، لذلك تكون جودة مؤسسات التعليم العالي والبرامج المقدمة خيارا لا بديل له للارتقاء بمستوى الأداء.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من المزايا المرتبطة بتبني تطبيق نظام L.M.D في التعليم العالي، إلا أن المعطيات والإحصاءات المستخلصة من ورشات العمل والندوات والملتقيات الخاصة بهذا النظام، تؤكد بأن إدراك المفاهيم الأساسية لهذا النظام وتطبيقها على أرض الواقع يعاني جملة من الصعوبات الإيديولوجية والمعرفية والتشريعية واللوجيستية، وبذلك يأتي تساؤل هذا البحث كما يلي:

ما مدى تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان جودة خدمة التعليم العالي لنظام L.M.Dمن وجهة نظر طلبة ماستر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي في الكلية محل الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة، في أنها تمكن الكلية محل الدراسة من معرفة موقعا مقارنة بالكليات الأخرى في الجامعة، من خلال وجهات نظر الطلبة حول جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية، والتعرف على نقاط القوة والضعف بغية حل المشاكل التي تواجه عملية ضمان جودة التعليم الجامعي في الكلية.

فرضيات الدراسة:

استهدفت الدراسة اختبار الفرضية التالية: **إن تقييم طلبة الماستر لمؤشرات ضمان الجودة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير كان تقييما سلبيا.** والتي تتفرع للفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: إن تقييم طلبة الماستر لجودة الهيئة التدريسية في الكلية كان تقييما سلبيا.

الفرضية الثانية: إن تقييم طلبة الماستر لجودة العملية التدريسية في الكلية كان تقييما سلبيا.

الفرضية الثالثة: إن تقييم طلبة الماستر لجودة الطلبة في الكلية كان تقييما سلبيا.

الفرضية الرابعة: إن تقييم طلبة الماستر لجودة البرنامج الدراسي في الكلية كان تقييما سلبيا.

الفرضية الخامسة: إن تقييم طلبة الماستر لجودة التسهيلات العلمية في الكلية كان تقييما سلبيا.

مجتمع و حدود وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الماستر لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة

وللتعرف على مستوى تقييمهم لضمان الجودة في التعليم، فقد تم توزيع استبانه على عينة مكونة من 70 طالب ماستر في الكلية اختيرت بشكل عشوائي أثناء حصص الدراسة خلال الفترة الممتدة من 2013/12/08 إلى 2013/12/12، وبعد حذف عدد الاستمارات الغير مسترجعة والتي لا تصلح للتحليل، تحصلنا على 48 استمارة استبيان كاملة صالحة للتحليل، وعينة بهذا الحجم تعد ملائمة لتحقيق أغراض الدراسة بالنظر إلى الحدود الزمانية والمكانية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لإثراء البحث تم استخدام مجموعة من الأدوات منها:

- المصادر المتوفرة من كتب ومراجع عربية وأجنبية، والرسائل والمذكرات والبحوث والملتقيات.
- الاستبانه وتحليلها باستخدام برمجية SPSSللإجابة على تساؤلات الدراسة والتأكد من صحة الفرضيات باستخدام الأساليب التالية: النسب المئوية، والتكرارات والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتي تم الاستفادة منها في وصف وتشخيص وتحليل متغيرات الدراسة. وقد اعتمد البحث في إعداد بنود الاستبيان على الاستبيان المصمم من قبل (**Miller & Hudson**[2])، وم.د. جواد محسن راضي و . م.بشرى عبد الحمزة عباس.

أولا: الدراسة النظرية للبحث:

سنورد في هذه الدراسة أهم المحاور التي تخدم البحث والمتمثلة في النقاط التالية:

1. ماهية الخدمة وخصائصها:

إن من الصعب في بعض الأحيان إعطاء تعريف ومفهوم محدد لنشاط إنساني وفكري متعدد الاتجاهات والأبعاد، ويلاحظ أن الخدمات لا تبتعد عن هذا المضمون كثيرا، فبالرغم من تعدد تعريفات الخدمة، إلا أن كل واحد منها يمكن أن يعطي اتجاها محدد وإن كانت تشترك في معنى أو أكثر من تلك المفاهيم وفي خصائص معينة تميزها عن السلع.

مفهوم الخدمة:

هناك العديد من التعريفات التي وصفت بها الخدمة في الأدبيات الإدارية، وسنذكر في ما يلي بعضا من أهمها. حيث يرى البعض بأنها: "نشاط يؤدي إلى إشباع حاجة أو حاجات معينة لدى العميل"[3]، وأنها: "تلبية احتياجات ومتطلبات العميل منذ اللحظة الأولى وفي كل الأوقات، وتقديم السلع والخدمات لتلبية احتياجات وتوقعات العملاء بحيث تتوافق معها توافقا متناسقا ومنسجما"[4]، وقد عرفت أيضا بأنها: "المنتوج غير المادي الذي يحتوي في مضمونه على عمل وأداء لا يمكن امتلاكه ماديا"[5]، بينما عرفها قاموس أكسفورد 1995 على أنها: " التصور الفعلي لمجموعة أو فئة الأهداف الموضوعة عن طريق توحيد مجموعة من المظاهر المختلفة واعتبر أن هذا التصور الفعلي يقدم من قبل الزبائن والعمال والمساهمين في المنظمة، أو من خلال الخدمة المحفوظة في أذهانهم، واقترح بأن يكون مفهوم الخدمة عبارة عن التصور أو البيان الذي يغلف طبيعة الأعمال الخدمية بحيث يتم في النهاية الحصول على قيمة وشكل ووظيفة وتجربة ونتائج الخدمة." وهذا ما يسمى بمواصفات مفهوم الخدمة التي حددها القاموس كالتالي:

- **القيمة:** أي استعداد الزبائن والعملاء للدفع مقابل الخدمة التي سيحصلون عليها.
- **الشكل والوظيفة:** أي المظهر الجمالي للخدمة وكيفية إيجادها وتشغيلها.
- **التجربة:** أي التجربة المدركة من قبل الزبائن.
- **النتائج:** أي المنافع المحددة أو التي من المفترض أن تقدمها الخدمة لكل من الزبون والمنظمة.[6]

تضمن تعريف منظمة الآيزو 1994 الخدمة بأنها:" تعبر عن النتائج المتولدة من خلال النشاطات المتعلقة بالتفاعل بين المورد والزبون أو عن طريق النشاطات الداخلية للمورد بهدف التقاء احتياجات الزبون"[7]، بينما يرى آخر أن الخدمة هي عبارة عن: "أشياء مدركة بالحواس وقابلة للتبادل تقدمها شركات أو مؤسسات معينة مختصة بشكل عام بتقديم الخدمات أو تعتبر نفسها مؤسسة خدمية"[8].

من خلال ما سبق فإن التعريف الذي نرى انه الأفضل للخدمة هو أنها: "تمثل بعض الأشياء التي تنتج وتستهلك معا، وتشمل خدمة الزبون كل شيء تقوم به المنظمة لترضي زبائنها وتساعدهم في تحقيق القيمة الأكثر ملائمة من السلع والخدمات التي يشترونها، ويتسع هذا التعريف بشكل كاف ليغطي كل شيء بدءا من تصميم السلعة إلى المحافظة على جميع الطرائق التي تساعد الزبائن وتقنعهم بالسلع المنتجة"[9].

الخصائص المميزة للخدمة:

تكتسب الخدمة كمنتوج عدة خصائص تميزها عن السلعة وتتمثل هذه الخصائص المميزة في ما يلي:

- **اللاملموسية:** إن أبرز ما يميز الخدمة عن السلعة أن الخدمة غير ملموسة، بمعنى أنه ليس للخدمة وجود مادي أبعد من أنها تنتج أو تحضر ثم تستهلك أو يتم الانتفاع بها عند الحاجة إليها. ومن الناحية العملية فإن عمليتي الإنتاج والاستهلاك تحدثان في آن واحد معا. ويترتب على خاصية اللاملموسية صعوبة معاينة أو فحص أو تجربة الخدمة قبل شرائها، بمعنى آخر إن المستفيد من الخدمة لن يكون قادرا على إصدار قرارات أو إبداء رأي بالخدمة استنادا على تقييم محسوس من خلال الحواس قبل شراء الخدمة مثلما يحصل لو أنه اشترى سلعة مادية، ولهذا نقول أن قرار شراء الخدمة أصعب من قرار شراء السلعة[10].

- **التلازمية:** هي عبارة عن درجة الترابط بين الخدمة ذاتها وبين الشخص الذي يتولى تقديمها، حيث أن درجة الترابط أعلى بكثير في الخدمات قياسا في السلع المادية. وتشير خاصية التلازمية في هذه الحالة إلى وجود علاقة مباشرة بين مزود الخدمة والمستفيد، فغالبا ما يتطلب الأمر حضور المستفيد من الخدمة عند تقديمها، وهذا ما يحقق لتسويق الخدمات ميزة خاصة. إذ يتم إنتاج الخدمة وتسويقها في آن واحد معا. كما يترتب على خاصية التلازمية ضرورة مساهمة أو مشاركة المستفيد في إنتاجها، وهذه السمة تعد أساسية حيث لا يمكن أداء الكثير من الخدمات دون توافرها.
- **عدم التماثل أو عدم التجانس في طريقة تقديم الخدمة:** تتميز الخدمات بخاصية التباين أو عدم التماثل ما دامت تعتمد على مهارة أو أسلوب أو كفاءة مزودها وزمان ومكان تقديمها. والواقع أن خاصية عدم التجانس في تقديم الخدمة تجعل من غير الممكن لمزوديها تنميط خدماتهم إذ أن كل وحدة من الخدمة تختلف عن باقي الوحدات في نفس الخدمة. وهذا ما يدفع المستفيد من الخدمة إلى التحدث مع الآخرين قبل اختيار الجهة التي يتعامل معها للحصول على الخدمة المطلوبة[11]. فمثلا إذا كانت الآلات المتماثلة في مصنع ما يمكنها أن تنتج وحدات متماثلة، أي يمكن أن يكون لديها خاصية النمطية، فإن الخدمات لا تتسم بالنمطية حتى وإن كانت مخرجات لنفس النظام الخدمي، فمثلا يمكن أن يختلف مستوى أداء الخدمة المصرفية من فرع لآخر لنفس البنك، ومن شباك لآخر لنفس الفرع، ولذلك تصعب مراقبة الجودة في إنتاج الخدمات وأيضا تصعب عملية تقدير درجات الإشباع بها من قبل العملاء[12].
- **الزوالية(الهلاكية):** تتعرض الخدمات للزوال والهلاك عند استخدامها، فضلا عن عدم إمكانية تخزينها. حيث لا يمكن تخزين الخدمة قبل بيعها، وهذا على خلاف السلع، فالمقاعد الخالية في طائرة مثلا أو الغرف الغير محجوزة في فندق فإنها تمثل خسائر تستمر طوال عدم شغلها. ويلاحظ أنه لا تشكل هذه الخاصية أي مشكلة ما دام الطلب على الخدمة مستمرا، إلا أن التباين أو التذبذب في الطلب وعدم استمراره بوتيرة واحدة يجعل مؤسسات الخدمة تواجه بعض الصعوبات.
- **الملكية:** إن عدم انتقال الملكية يمثل خاصية مميزة للخدمات مقارنة بالسلع المادية. فالسلع يمكن للمشتري أن يستخدمها بشكل كامل وبإمكانه تخزينها واستهلاكها أو بيعها في وقت لاحق، وعندما يدفع ثمنها المستهلك فإنه يمتلكها. أما بالنسبة للخدمة فإن المستفيد قادر فقط على الحصول عليها واستخدامها شخصيا لوقت محدد في كثير من الأحيان[13].

2. مفهوم جودة الخدمات:

يمكن تعريف جودة الخدمة على أنها: "درجة الرضا التي تحققها الخدمة للزبائن من خلال تلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم أو أنها درجة التوافق بين توقعات وإدراك الزبائن للخدمة"[14]، وأنها: " ملائمة الخدمة لمقابلة الاحتياجات المطلوبة أو تفوقها عند الاستخدام من قبل الزبون"[15]، ويؤكد آخر أن جودة الخدمة هي: "سلسلة من العلاقات بين العملاء والعاملين بالمنشأة، ويجب العمل على تحسين تلك العلاقة باختيار أفراد قادرين على تقديم خدمة أفضل"[16]. في حين ترى (ISO 9000)أن "جودة الخدمة تنتج من تنفيذ أو أداء مجموعة من الأنشطة توجه في اتجاه مقابلة احتياجات العميل"[17].

من خلال ما سبق يوجد شبه اتفاق بين العديد من الباحثين على أن جودة الخدمة تتمثل في تحقيق رغبات العميل، أي أن متلقي الخدمة يحكم على مستوى جودتها عن طريق مقارنة ما حصل عليه مع ما توقعه من تلك الخدمة[18].

يلاحظ أنه نادرا ما يكون ممكنا تفادي ارتكاب الأخطاء في مجال الخدمات، ومهما حاولت المنظمات وحتى وإن كانت الأفضل فهي لا تستطيع أن تؤمن نفسها من الخطأ المفاجئ الذي يحدث أثناء تأدية الخدمة والذي يؤدي إلى تأخير تقديم الخدمة، وإذا لم تستطيع المنظمات تفادي الوقوع بالخطأ فهي تستطيع بقدر ما أن تتعامل معه عند ظهوره. من ناحية أخرى قد يحتفظ مستعمل الخدمة ببعض الخصائص والمواصفات التي يستعملها كأساس للمقارنة بين البدائل المتوفرة له. وفقدان إحدى هذه المواصفات قد يخفض احتمال وقوع المنظمة الخدمية في الاعتبار.

3. مفهوم الجودة في التعليم الجامعي:

إن الجودة في التعليم الجامعي تعني: جودة بيئة التعليم بما فيها من بحوث وهيئات أكاديمية، وتسهيلات وتجهيزات مادية وتقنية، وسياسات قبول إضافة إلى جودة العمليات (التدريس والتدريب ..) وما يتبعها من جودة المناهج والطرائق التعليمية والتكنولوجيا المستخدمة، وجودة نظام التقدم في معارف الطلبة ومهاراتهم وما ينتج عنها من جودة في المخرجات مثل الدرجات والمؤهلات ومشاريع بحوث التخرج والاختبارات والأطاريح[19]. كما يعرفها البعض على أنها ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة. كما أن جودة خدمة التعليم الجامعي هي نظام متكامل لمجموعة من الأنشطة الموجهة للمستفيد تبدأ من تحديد رغباته وحاجاته وتنتهي بالعمل على تلبيتها، وهذا يتفق تماما مع الغرض الرئيسي من وجود الجامعة[20].

4. مفهوم ومبادئ ضمان الجودة في التعليم

أ. **مفهوم ضمان الجودة في التعليم:** يجسد ضمان الجودة في التعليم العالي مدى قدرة إدارة الكلية أو الجامعة على تحقيق أهدافها من خلال مجموعة من الأنشطة المخططة والنظامية المصممة لضمان جودة مدخلات العملية التعليمية، وعملياتها، ومخرجاتها وتحسينها بشكل مستمر بحيث تحقق متطلبات أصحاب

المصالح[21]. كما أن الهدف من ضمان الجودة في التعليم العالي كما أشار البعض هو ضمان تحسين المعايير والجودة في التعليم فضلا عن تمكين مؤسسات التعليم العالي من مقابلة احتياجات الطلاب، العاملين والممولين.[22]

ب. **مؤشرات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:** يمثل فهم مؤشرات أو محاور ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الخطوة الرئيسية في تحقيقها، وهذه المؤشرات تتمثل فيما يلي: [23]

- **جودة الهيئة التدريسية:** ويقصد بها جودة عضو هيئة التدريس المتمثلة بتأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، خبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، وكذلك حجم أعضاء الهيئة التدريسية وكفاية أعضائها، وامتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية ومساهماتهم في خدمة المجتمع ومستوى التدريب الأكاديمي لهم، وحجم الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس من بحوث والكتب المنشورة والمقالات وغيرها وأيضا مدى تفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل الجامعي ومشاركاتهم في الجمعيات العلمية وأخيرا احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم، الأمر الذي يساهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.
- **جودة العملية التدريسية:** ويقصد بها جودة محتوياتها وتحديثها المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراسته، واتجاهاته في جميع أنواع التعليم التي تتطلبها الجامعة منه، كما يجب أن تحقق الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم بالبحث والاطلاع، مما يثري التحصيل والبحث العلمي.
- **جودة الطلبة:** يعد الطالب أحد عناصر العملية التعليمية الرئيسية، ويقصد بجودة الطالب مدى تأهله في مراحل ما قبل الجامعة، علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، فانتقاء الطلبة وقبولهم يمثل الخطوة الأولى في جودة التعليم الجامعي، وحتى يكون انتقاء الطلبة واختيارهم مؤشرا مهما للجودة فإنه يجب أن يتم عن طريق اختبارات معينة مصممة لهذا الغرض، ولذا فإن الجامعة التي تنتقي طلابها انتقاء جيدا غالبا ما تكون الجودة فيها عالية، مما يضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته.
- **جودة البرنامج الدراسي:** ويقصد بها جودة البرامج والخطط الدراسية وشمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها يتناسب مع المتغيرات العالمية، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شأنه جعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار الطلاب وعقولهم، من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج وطرق تدريسها.
- **جودة التسهيلات التعليمية:** تتمثل التسهيلات التعليمية بالمبنى التعليمي وتجهيزاته والتي تمثل محورا هاما من محاور العملية التعليمية حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره. حيث أن التسهيلات التعليمية المتمثلة بالقاعات والتهوية والإضاءة والمقاعد..وغيرها تؤثر في جودة التعليم ومخرجاته، وكذلك مرونة المبنى الجامعي وقدرته على أداء المهمة المنوطة به وكفاءته لاستيعاب أعداد الطلاب، ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلاب من المكتبات الجامعية، والمختبرات، وأخيرا حجم الاعتمادات المالية المخصصة لكل مؤسسة تعليمية.

ج. نظام L.M.D والتعليم الجامعي في الجزائر:

تضمّ الشبكة الجامعية الجزائرية ثلاثة وستين (63) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثلاثة وأربعين (43) ولاية عبر التراب الوطني. وتضم سبعة وعشرون (27) جامعة وعشرون (20) مركزا جامعيا واثنتا عشر (12) مدرسة وطنية عليا وأربعة (04) مدارس عليا للأساتذة. إن مؤسسات التكوين العالي لم تأخذ في الحسبان ضمن هذا التعداد. كما توجد مدارس ومعاهد تخضع لوصاية قطاعات وزارية خارج قطاع التعليم العالي هي قطاعات اقتصادية منتجة.

لغة التدريس هي اللغة العربية في التخصصات الأدبية واللغة الفرنسية في التخصصات العلمية والتكنولوجية والطب. ويتمنى الطلبة والتلاميذ الجزائريون أن يتم إدراج اللغة الإنجليزية لتحل محل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى في التعليم بكل اطواره.

غيرت الجامعات مناهجها مرحليا و تدريجيا إلى النظام الجديد L.M.D . الذي من شأنه أن نظامالتعليم العالي في الجزائر في مستوى تنظيم أنظمة التعليم العالي المعمول بها منذ مدة فيالبلدان الأنجلوسكسونية والذي وافقت عليه مؤخرا بلدان الفضاء الأوروبي، ويسهل تبنيهذا النمط تنظيم التعليم العالي في الجزائر، والذي بدأ يأخذ طابعا عالميا، والمبادلات التيباتت ضرورية في المستوى الجامعي، كما سيسهل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات.

وبالرغم من ذلك فإن نظام L.M.D لم يحظ (رغم قوته) برضى جميع الطلبة والأساتذة حاليا لعدم وفرة الوسائل و الإمكانيات اللازمة لإنجاحه مماجعله يصطدم بالنظام الكلاسيكي في السنوات الأخيرة و بقوة ويخلق أزمة حادة[24]. ترتكز الهيكلة الجديدة لنظام L.M.Dعلى تنظيم التعليم في ثلاثة أطوار تتوج بثلاث شهادات:

*طورأول مدته 3سنوات بعد البكالوريا يتوج بشهادة الليسانس.

* طور ثان مدته 5 سنوات بعدالبكالوريا (أي سنتين بعد شهادة الليسانس) يتوج بشهادة الماستر.

* طور ثالثمدته 8 سنوات بعد البكالوريا (أي ثلاثة سنوات بعد شهادة الماستر) يتوج بشهادةالدكتوراه.

ثانيا: نتائج الدراسة واختبار الفرضيات:

1. إجراء اختبار الثبات Reliability لبنود محاور الاستبيان:

وذلك باستخدام معامل الثبات Cronbach's Alpha الذي يأخذ في دراستنا هذه 0.821 وهي قيمة مرتفعة وتدل على أنه هناك ثبات في البيانات ومصداقية في عكس نتائج العينة على مجتمع الدراسة.

2. توزيع ووصف عينة الدراسة:

يظهر الجدول رقم (1) أن 41.7% من أفراد العينة ذكور و 58.3% إناث بما يعكس تفوق أعداد الطلبة الإناث على الذكور، في حين أن الطلبة المتحصلين على شهادة اليسانسL.M.D يمثلون نسبة 87.5% من إجمالي الطلبة في العينة، بينما لا يمثل الطلبة المتحصلين على شهادة ليسانس كلاسيك سوى 12.5% من الطلبة في عينة الدراسة وهم يمثلون الطلبة متفوقي الدفعات في النظام الكلاسيكي والذين تم اختيارهم وفتح باب الإدماج لهم في النظام الجديد، وهذا راجع بطبيعة الحال الى التوجه الحديث للجامعة الرامي إلى ترسيخ نظام L.M.D والقضاء شيئا فشيئا على النظام الكلاسيكي.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس وطبيعة شهادة الليسانس

الجنس	طبيعة شهادة الليسانس المتحصل عليها				المجموع	
	ليسانس L.M.D		ليسانس كلاسيك			
ذكور	18	%37.5	2	%4.2	20	%41.7
إناث	24	%50.0	4	%8.3	28	%58.3
المجموع	42	%87.5	6	%12.5	48	%100

ثالثا:اختبار فرضيات الدراسة ونتائج التحليل

1. اختبار فرضيات الدراسة:

بعد أن تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام المقاييس الإحصائية المناسبة لبرنامج SPSS وفي ضوء فرضيات الدراسة التي نود اختبارها تحصلنا على النتائج التالية في الجدول رقم (2) و الجدول رقم (3):

جدول رقم (2): المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد العينة على بنود محاور الاستبيان

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه	العبارات
يمتلك الأساتذة في الكلية مستوى عال من المهارات التدريسية	Q1	3,56	,769	موافق
يمتلك الأساتذة مهارات في الاتصال والتفاعل الايجابي مع الطلبة	Q2	3,27	,962	محايد
يهتم الأساتذة بالطلبة ويقدرونهم	Q3	3,50	,899	موافق
يتبع الأساتذة البرامج الدراسية في المقاييس المدرسة مرفقة بأمثلة	Q4	3,54	1,051	موافق
يعطي الأساتذة تقييمات موضوعية للطلبة المشتركين بأبحاث في الأعمال الموجهة	Q5	3,58	,895	موافق
يمنح الأساتذة للطلبة الوقت الكافي لإجراء الامتحان	Q6	3,42	1,127	موافق
يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تشجع وتساعد الطلبة على التفكير والفهم وليس الحفظ فقط	Q7	2,94	1,099	محايد
يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلاءم مع طبيعة ومجال التخصص	Q8	3,27	1,067	محايد
يسمح الأساتذة للطلبة بالمشاركة بشكل فاعل أثناء إلقاء المحاضرة	Q9	3,83	1,038	موافق
يسمع الطلبة الأستاذ بشكل واضح داخل القاعة التدريسية أثناء إلقاء المحاضرة	Q10	3,79	1,110	موافق
تتوفر لديك الرغبة في الدراسة	Q11	3,94	1,156	موافق
يركز ويواضب أغلب الطلبة على دروسهم ولديهم مستوى عال من الالتزام بالحضور	Q12	3,06	1,245	محايد
الطالب على دراية وادراك تام بمستوى أدائه	Q13	3,67	1,173	موافق
يخصص الطلبة الوقت الكافي للتعليم	Q14	2,73	1,162	محايد
تتميز أهداف البرنامج الدراسي بالوضوح	Q15	2,77	1,171	محايد
طريقة التقييم في البرنامج الدراسي للمقاييس المدروسة والحصص ملائمة جدا	Q16	2,94	1,156	محايد
يتلاءم محتوى البرامج الدراسية للمقاييس المدروسة مع التطورات الحديثة في مجال التعليم	Q17	2,58	1,334	محايد
حجم العمل الشخصي للطالبفي المقاييس المدروسة في البرنامج ملائم جدا	Q18	2,94	1,040	محايد
مساحات القاعات الدراسية ملائمة لأعداد الطلبة	Q19	3,58	1,235	موافق
زملائنا الطلبة يرغبون دائما في مساعدة بعضنا البعض	Q20	3,27	1,233	محايد
هناك عدد كافي من الأساتذة المتخصصين من الذين يقومون بتدريسنا في تخصص الدراسة	Q21	3,58	1,217	موافق
توفر الجامعة خدمات نقل مريحة للطلبة	Q22	3,40	1,317	موافق
خدمات المكتبة في الكلية مرضية	Q23	3,48	1,337	موافق

خدمات الحاسوب والانترنت والبرمجيات في الكلية مرضية للطلبة	Q24	1,85	1,203	غير موافق
قاعات الدراسة مريحة ومناسبة	Q25	2,52	1,321	غير موافق
المعلومات والاجراءات الخاصة بالمسار المهني المستقبلي للطلبة معلومة وواضحة	Q26	1,90	1,153	غير موافق

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد العينة على بنود محاور الاستبيان

المحاور	الفقرات	المتوسط	الاتجاه
جودة الهيئة التدريسية	من Q1 إلى غاية Q6	3.478	موافق
جودة العملية التدريسية	من Q7 إلى غاية Q10	3.457	موافق
جودة الطلبة	من Q11 إلى غاية Q14	3.35	محايد
جودة البرنامج الدراسي	من Q15 إلى غاية Q18	2.807	محايد
جودة التسهيلات العلمية	من Q19 إلى غاية Q26	2.947	محايد
كل المحاور	من Q1 إلى غاية Q26	3.207	محايد

من خلال الجداول رقم (2) و رقم (3) قمنا باختبار فرضيات الدراسة بمقارنة الوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن كل محور من الاستبيان والمتمثلة في محاور ضمان الجودة في التعليم العالي وفق نظام L.M.Dمع مقياس ليكرت الخماسي المعتمد في الدراسة، فوجدنا أن:

- الفرضية الأولى: إن تقييم طلبة الماستر لجودة الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير كان تقييما سلبيا:

وجدنا أن الوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات محور جودة الهيئة التدريسية هو 3.478، وبمقارنته مع مقياس ليكارت الخماسي نجد أن توجه آراء الطلبة كان موافقا، وبالتالي نرفض الفرضية ونستنتج أن تقييم طلبة الماستر لجودة الهيئة التدريسية في الكلية كان تقييما إيجابيا.

- الفرضية الثانية: إن تقييم طلبة الماستر لجودة العملية التدريسية في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير كان تقييما سلبيا:

وجدنا أن الوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات محور جودة العملية التدريسية هو 3.457، وبمقارنته مع مقياس ليكارت الخماسي نجد أن توجه آراء الطلبة كان موافقا، وبالتالي نرفض الفرضية ونستنتج أن تقييم طلبة الماستر لجودة العملية التدريسية في الكلية كان تقييما إيجابيا.

أما بالنسبة لتقييم الطلبة للفرضيات 3 و4 و5 المتعلقة بجودة الطلبة وجودة البرنامج الدراسي وجودة التسهيلات العملية فقد كان تقييما محايدا، وكذلك بالنسبة للتقييم الإجمالي للطلبة لكل المحاور إذ بلغ المتوسط 3.207.

2- النتائج والاقتراحات:

أ- النتائج:

إن تقييم طلبة الماستر لمحاور ضمان جودة خدمة التعليم العالي المقدمة لهم من قبل كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير كان تقييما محايدا ومتوسطا قليلا في الإجمال، حيث أن تقييم الطلبة للهيئة التدريسية وجودة العملية التدريسية في الكلية محل الدراسة كان تقييما عاليا ويدل على جودة الخدمة التعليمية المقدمة. بينما كان تقييم الطلبة لباقي المحاور تقييما متوسطا.

ب- الاقتراحات:

يجب أن تعمل إدارة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير على لرفع مستوى الجودة للخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، وتحفيز الطلبة على الدراسة وتحسن مستوى جودة البرنامج الدراسي،كما ينبغي عليها أن تولي اهتمام أكثر لتحسين التسهيلات العلمية بكل أنواعها في الكلية.

العمل على تحسين أداء المرافق البيداغوجية، المخابر، قاعات المطالعة، والإعلام الآلي والمكتبات، وتوفير الكتب العلمية المتخصصة، لمسايرة التطور الحاصل في مجال التعليم، بما يحفز الطلبة على بذل المزيد من الاهتمام والجهد في دروسهم وتخصيص وقت أكبر للدراسة وتحسين جودتهم.

فتح المزيد من التخصصات والمسارات تتلاءم وأذواق الطلبة التعليمية وتوفر حركية أكبر للطالب تتمثل في جعله يصل إلى أعلى مستوى تسمح له به مهاراته وقدراته الذاتية، وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية، وكذلك تسمح للطالب في جميع مستويات الدراسة بالاندماج في سوق العمل.

تثمين العمل الشخصي للطلبة، وتقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف، والقيام بدروات تكوينية بصفة دورية للأساتذة بغية التعرف على كل جديد علمي في مجال التخصص، بغية تحقيق تكوين نوعي وذو جودة عالية.

جامعة - المسيلة -

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

استبيان لتقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة،

دراسة حالة عينة من طلبة ماستر كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة، الجزائر

تحية طيبة و بعد...

الرجاء من الإخوةطلبةالماستر التعاون معنا لملئ هذه الاستبيانللتعرف على رأيكم في مستوى خدمة التعليم في الكلية، ونحيطكم علما بأن معلومات هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

يرجى منكم الإطلاع على عبارات هذا الاستبيان،ثم وضع علامة (X) على العبارة المناسبة بكل دقة وصراحة.

نشكركم على حسن تعاونكم

❖ **أولا : البيانات العامة**

1) **الجنس : ذكر** □ **أنثى** □

2) **نوعية شهادة الليسانس:**

ليسانس LMD	ليسانس كلاسيك

❖ **ثانيا: عبارات الاستبيان**

	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
يمتلك الأساتذة في الكلية مستوى عال من المهارات التدريسية					
يمتلك الأساتذة مهارات في الاتصال والتفاعل الايجابي مع الطلبة					
يهتم الأساتذة بالطلبة ويقدرونهم					
يتبع الأساتذة البرامج الدراسية في المقاييس المدرسة مرفقة بأمثلة					
يعطي الأساتذة تقييمات موضوعية للطلبة المشتركين بأبحاث في الأعمال الموجهة					
يمنح الأساتذة للطلبة الوقت الكافي لإجراء الامتحان					
يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تشجع وتساعد الطلبة على التفكير والفهم وليس الحفظ فقط					
يستخدم الأساتذة أساليب تدريس تتلائم مع طبيعة ومجال التخصص					
يسمح الأساتذة للطلبة بالمشاركة بشكل فاعل أثناء إلقاء المحاضرة					
يسمع الطلبة الأستاذ بشكل واضح داخل القاعة التدريسية أثناء إلقاء المحاضرة					
تتوفر لديك الرغبة في الدراسة					
يركز ويواضب أغلب الطلبة على دروسهم ولديهم مستوى عال من الالتزام بالحضور					
الطالب على دراية وادراك تام بمستوى أدائه					
يخصص الطلبة الوقت الكافي للتعليم					
تتميز أهداف البرنامج الدراسي بالوضوح					
طريقة التقييم في البرنامج الدراسي للمقاييس المدروسة والحصص ملائمة جدا					
يتلائم محتوى البرامج الدراسية للمقاييس المدروسة مع التطورات الحديثة في مجال التعليم					
حجم العمل الشخصي للطالبفي المقاييس المدروسة في البرنامج ملائم جدا					
مساحات القاعات الدراسية ملائمة لأعداد الطلبة					
زملائنا الطلبة يرغبون دائما في مساعدة بعضنا البعض					
هناك عدد كافي من الأساتذة المتخصصين من الذين يقومون بتدريسنا في تخصص الدراسة					
توفر الجامعة خدمات نقل مريحة للطلبة					
خدمات المكتبة في الكلية مرضية					
خدمات الحاسوب والانترنت والبرمجيات في الكلية مرضية للطلبة					
قاعات الدراسة مريحة ومناسبة					
المعلومات والاجراءات الخاصة بالمسار المهني المستقبلي للطلبة معلومة وواضحة					

قائمة المراجع:

(1): محمد سمير أحمد، ***الجودة الشاملة وتحقيق الرقابة في البنوك التجارية***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص67.

(2): Hudson , S ., Hudson , P. & Miller , ***The measurement of service quality in the tour operating sector : methodological comparison*** , Journal of travel research,2004 , 305-312..

(3):أحمد السيد مصطفى ، ***إدارة الإنتاج والعمليات في الصناعة والخدمات***، الدار الجامعية، مصر، 1999، ص28.

(4):Dosoyza Thompson and Gale, ***The strategic management of service Quality***, Quality Progress, 1985, p24.

(5): Geoff Lancaster and Massing Ham, ***Lester essentials of marketing***, McGraw – Hall inc, 2nd ed, 2001, p 206.

(6): رعد حسن الصرن، ***عولمة جودة الخدمة المصرفية***، دار التواصل العربي للطباعة والنشر والتوزيع بدمشق،ومؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان، 2007، ص60-61.

(7): Iso 8402, ***Quality Management and Quality Assurance-Vocabulary***, International Standard,ISO, Geneva, 2nded, 1994, p1.

(8): Gronroos C, ***A Service Quality model and its marketing implications***, European Jornal of marketing, 18(4), 2001, p44.

(9): رعد حسن الصرن، ***عولمة جودة الخدمة المصرفية***، مرجع سابق، ص 60-65.

(10): صفاء محمد هادي الجزائري وآخرون، ***قياس وتقييم جودة الخدمات المصرفية: بحث استطلاعي في مصرف الوركاء للاستثمار والتمويل-البصرة***، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، جامعة كربلاء، العراق، المجلد8، الإصدار 32، 2012، ص170.

(11): حميد الطائي وبشير العلاق، ***تسويق الخدمات: مدخل استراتيجي، وظيفي، تطبيقي***، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 145.

(12):أحمد السيد مصطفى ، ***إدارة الإنتاج والعمليات في الصناعة والخدمات***، مرجع سابق، ص29.

(13): حميد الطائي وبشير العلاق، ***تسويق الخدمات: مدخل استراتيجي، وظيفي، تطبيقي***، مرجع سابق، ص 145.

(14): رعد عبد الله الطائي وعيسى قدادة، ***إدارة الجودة الشاملة***، مرجع سابق، ص 28.

15(15): S.Anil Kumar and N Sursh, ***producton and operations Management***, 2nded, New Age International Limited Publishers, New Delhi, 2008, p 132.

(16): توفيق محمد عبد المحسن، ***مهارات وقدرات موظفي خدمة العملاء، قياس إدراك مقدمي الخدمة والعملاء بجمرك تفتيش الركاب بميناء القاهرة الجوي***، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الثالث، يوليو، 1999، ص77.

(17): ISO 9000/2000, ***Definitions Translated into plain English***, Praxiom Research Group Limited, p5.

(18): أحمد عيشاوي، ***إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الخدمية***، مجلة الباحث، جامعة ورقلة، العدد 04، سنة 2006، ص 9.

(19): أمل فرحان سوادي، ***الجودة الشاملة في التعليم التقني وأثرها في تحسين الأداء- دراسة حالة هيئة التعليم التقني***، رسالة ماجستير، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة البصرة، العراق، 2005، ص 42.

(20) : م. ليث عبد الحكيم و م.م. عمار عبد الأمين زوين، ***تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي باستخدام نموذج QFD – دراسة تطبيقية في كلية الادارة و الاقتصاد جامعة الكوفة***، مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، العراق، عدد 12، سنة 2009، ص 170.

(21): م.د. جواد محسن راضي و م.بشرى عبد الحمزة عباس، ***ضمان الجودة في التعليم العالي وأثره في جودة الخدمة المدركة دراسة اختباريه على عينة من طلبة كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة القادسية***، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 14، العدد 4، سنة 2012. ص 86.

(22): JanneParri, ***Quality in higher education***, Vadyba, management, Nr 2(11), 2006, p 109.

(23): منتهي أحمد علي الملاح، ***درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظة الضفة الغربية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية***، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2005، ص ص 37-39.

(24): الماحي ثريا، ***نحو إستراتيجية فعالة لخلق علاقة مستقرة بين سوق التعليم و سوق العمل كحل للبطالة و طريق للتنمية المستدامة، الملتقى الدولي حولإستراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة***، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، الجزائر، يومي 15-16 نوفمبر 2011.

معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

أ.د. صلاح شريف عبدالوهاب وردة [1]
وكالة التطوير والجودة –كلية التربية
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
drsalahshaw@yahoo.com

الملخص: *يحاول البحث الحالي تحديد أهم المعوقات التي تواجه فريق العمل القائم على إعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الاكاديمي، حيث تم إعداد إستبيان يتضمن عشرون فقرة تبين أهم المعوقات التي يتوقع أن تواجه فريق العمل أثناء إعداده الدراسة الذاتية سواء للوقوف على نقاط القوة والضعف بالمؤسسة أو البرنامج ووضع خطط التحسين لمعالجة نقاط الضعف،أو إعداد الدراسة الذاتية للتقدم للإعتماد الأكاديمى للهيئة التى تم إستخدام معاييرها عند القيام بإعداد الدراسة سواء وطنية أو دولية،حيث تم تطبيق هذا الأستبيان على عدد (61) عضو هيئة تدريس ممن لديهم خبرة بأعمال الجودة و شاركوا فى إعداد الدراسة الذاتية، (35) ذكور و(26) اناث من جامعة الملك سعود، وبعد تطبيق الاستبيان على أفراد العينة وحساب متوسطات درجات إستجاباتهم على فقرات الاستبيان وكذلك الإنحراف المعيارى وتم ترتيبهم تنازليا، حيث أن المعوقات الاكثر متوسط تعد هي التي تواجه عضو هيئة التدريس فى منهجيته عند القيام بالدراسة الذاتية وقد إتضح من هذا الترتيب أن أعلى (5) فقرات فى قيمة المتوسط كانت على النحو التالى: 1- صعوبة الحصول على البيانات اللازمة للدراسة الذاتية بدقة ويسرعة (2.704)، 2- ضغوط العمل الكثيرة داخل المؤسسة (2.606)، 3- عدم وجود خطة عمل واضحة للقائمين على إعداد الدراسة الذاتية (2.491)، 4- إفتقاد روح العمل كفريق (2.409)، 5- الإتكالية والخوف من تحمل المسؤولية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة (2.360). وأقل (5) فقرات قيمة للمتوسط كانت على النحو التالى: 1- قلة المبادرة تجاه العمل أثناء إعداد الدراسة الذاتية (1.950)، 2- التخوف من النتائج المتوقعة بعد الإنتهاء من اعداد الدراسة الذاتية (1.934)، 3- صعوبة تحويل الجانب النظرى فى الجودة الى انشطة عملية (1.918). 4- افتقاد ثقافة الجودة والإعتماد الاكاديمى (1.868)، 5- عدم القناعة بأهمية الجودة داخل المؤسسات التعليمية (1.852). أما باقى الفقرات العشر الموجودة مابين أعلى الفقرات متوسطا وأقلها متوسط فقد تراوحت قيم تلك المتوسطات مابين (2.327) و(2.016)، ولكون العينة من الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب الفروق بينهم باستخدام اختبار "ت" للتأكد أن المعوقات التى تواجه كل منهما فى منهجية الدراسة الذاتية واحدة، وبالفعل اكدت نتائج هذا التحليل بعدم وجود فروق بين آرائهم حول تلك المعوقات، ويفسر هذا أن الكليات بجامعة الملك سعود تحتوى على طلاب ذكور واناث فى مبانى متباعدة بخطة دراسية واحدة وعند اجراء الدراسة الذاتية تكون واحدة للكلية ولذلك وجد أن المعوقات واحدة. وبناء على تلك النتائج قام الباحث بكتابة عدد من التوصيات التى يمكن الاخذ بها للتغلب على تلك العقوبات، إضافة الى بعض البحوث المقترحة.*

الكلمات المفتاحية: *الجودة، الإعتماد الاكاديمى، الدراسة الذاتية، مراحل إعداد الدراسة الذاتية، معوقات الدراسة الذاتية.*

المقدمة:

يعد مصطلح الجودة من المصطلحات الشائعة في الحقل التعليمى وفي مقدمة الاهتمامات الاستراتيجية الحيوية من قبل القائمين على العملية التعليمية على المستوى الوطنى أو الدولي عموما، لما للجودة من أهمية خاصة لتحسين وتجويد وتطوير المؤسسات التربوية وتجويد برامجها ومخرجاتها التعليمية بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل والمعايير العالمية، ويرجع ذلك إلى التقدم العلمي و التقني المتدفق وتزايد حدة المنافسة بين المؤسسات التعليمية في مختلف التخصصات في ظل زيادة العرض عن الطلب. مما يدفع المؤسسات إلي خوض تلك المنافسة بإعداد منتج (خريج) ذات مواصفات تفي بمتطلبات سوق العمل.

والجودة فى التعليم العالى (مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمى على تلبية متطلبات العميل (الطالب) وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من اجل توفير ظروف مواتية للابتكار والابداع لضمان تلبية المنتج التعليمى للمتطلبات التى تهيىء الطالب لبلوغ المستوى المطلوب) الجسر (2004).

ويضيف دليل ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (1430هـ) أن ضمان الجودة هى "عمليات التقويم والمتابعة المتعلقة بجودة الأداء" والتي تخدم غرضين مختلفين هما:

أ. ضمان الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة وتطويره.

ب. توفير ضمان للأطراف المعنية بأن الجودة يتم الحفاظ عليها عند مستويات مماثلة للممارسة الجيدة في المؤسسات المتميزة في مناطق أخرى من العالم. ويدخل ضمن الأطراف المعنية في هذا السياق، الطلاب والحكومة والمجتمع بمفهومه الأشمل، بما في ذلك الآباء والجمعيات المهنية المتخصصة وسوق العمل.

و تعد الدراسة الذاتية أحد أهم الوسائل المستخدمة في التقويم الذاتى والتى تقوم على التوصيف الدقيق للوضع الراهن التى توجد عليه المؤسسة أو البرنامج الأكاديمى وفقا لمعايير هيئة الاعتماد، للوقوف على جوانب القوة والضعف،سعيا لتحديد خطط التحسين والتطوير لتلك الجوانب. ويتم إعداد الدراسة الذاتية من خلال توفير البيانات التى تيسر عملية جمع المعلومات والتى تكون شواهد وأدلة للمؤشرات حول كل

[1] **يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير لكلية التربية جامعة الملك سعود على دعمها لهذا البحث ممثلة فى مركز البحوث ووحدة تنشيط البحث العلمى بالكلية**

معيار، من المعايير المحددة من الهيئة التى تسعى المؤسسة للتقدم لها للحصول على الاعتماد الاكاديمى، ويعد ذلك إختبار حقيقى للمؤسسة أو البرنامج للوقوف على مدى إستيفاء متطلبات معايير الإعتماد وضمان الجودة بها.

ويظهر مجلس الإعتماد والتقويم الوطنى الأمريكى (2011) أهمية الدراسة الذاتية حيث أكد أنها ذات قيمة عالية منذ بداية اعدادها، ومن الضرورى أن تعد بطريقة صادقة وموضوعية تعبر عن الوضع الحقيقى للمؤسسة أو البرنامج وعلى فريق إعداد الدراسة الذاتية إتباع التعليمات التى تحددها الهيئة التى تتقدم لها المؤسسة للاعتماد الاكاديمى طبقا لمعايرها، ومن المكونات الرئيسية لنموذج الدراسة الذاتية لتلك الهيئة هى: أ. نبذة عن المؤسسة ب. المعايير الاكاديمية للاعتماد ج. نبذة عن البرامج المتقدمة للاعتماد.

وتضيف وكالة الاعتماد والتقويم الوطنى بالبرتغال (2013) أن تقرير الدراسة الذاتية لمؤسسات التعليم العالى تعد وثيقة تقدمها المؤسسة عن وضعها الراهن فى ضوء الاطر الوطنية للتقويم ومعايير هيئة الاعتماد، ويجب أن يتم التقويم فى ضوء رسالة المؤسسة وأهدافها، مع تقديم خطط تطوير وتحسين مستمرة للمجالات التى تحتاج إلي تحسين، وأن يكون لدى المؤسسة نظام مستمر للرقابة على الجودة وأنشطتها.

ومما سبق يتضح أن الدراسة الذاتية للمؤسسة أو البرنامج هى المرآة الحقيقية التى يرى فيها منسوبى المؤسسة وضعهم الراهن بواقعية، ولا يتأتى ذلك إلا اذا تم إعدادها بمنهجية علمية واضحة محددة الأطر، ومشاركة جميع فئات منسوبى المؤسسة فى إعداد الدراسة الذاتية، وعلى الرغم من وجود العديد من العقبات أو المعوقات التى تواجه من يقوموا بإعدادها والتى سوف يتم تناولها بشيء من التفصيل فيما بعد، ولكن عليهم التغلب على تلك المعوقات بمساهمة إدارة المؤسسة أو البرنامج.

مشكلة البحث:

تعد الدراسة الذاتية من أهم المتطلبات للتقدم للهيئات الدولية أو الوطنية للإعتماد الوطنى للمؤسسات الجامعية أو برامجها، لذلك تتطلب مجهودا ضخما وخبرات متعمقة فى مجال الجودة من حيث معرفة المفاهيم معرفة جيدة إضافة إلي الإلمام بالأدوات التى تطلبها الدراسة الذاتية وكذلك قدرة الفريق على توظيف تلك الأدوات طبقا للمعاير التى تتطلب إستيفائها من قبل الهيئة، ومن خلال عمل الباحث فى مجال الجودة فى مؤسسات التعليم العالى كمراجع خارجى وداخلى للعديد من الكليات بوزارة التعليم العالى بجمهورية مصر العربية، والأن عملى بوكالة التطوير والجودة بأحد كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، فكان هناك العديد من التساؤلات حول منهجية إعداد الدراسة الذاتية وآليات تطبيق أدواتها لكثير من أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا كان إحساس الباحث بالمشكلة بأن هناك بعض المعوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس حول آليات تطبيق الدراسة الذاتية للمؤسسة أو للبرنامج، وحدد الباحث الحالى مشكلة بحثه فى السؤالين التاليين:

سؤالا البحث:

1. ما أهم معوقات تطبيق منهجيات الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟
2. هل هناك فروق ترجع إلي نوع عضو هيئة التدريس فى وجهات نظرهم نحو أهم معوقات تطبيق منهجيات الدراسة الذاتية ؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي الوقوف علي أهم معوقات تطبيق منهجيات الدراسة الذاتية فى جامعة الملك سعود، وتتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلى:

1. التعرف على أهم معوقات تطبيق منهجيات الدراسة الذاتية فى جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.
2. معرفة ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية فى درجات إستبيان معوقات تطبيق منهجيات الدراسة الذاتية تعزى إلي نوع عضو هيئة التدريس.
3. تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لموضوع البحث في ضوء ما تسفر عنه نتائجه التى تسهم فى مواجهة تلك المعوقات.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي فى جانبين هما:

* **الجانب النظري:**

ويتحدد فى تقديم اطار نظري حول منهجيات اعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة أو للبرنامج.

* **الجانب التطبيقي:** ويتحدد في الأتي:

1. توفير معلومات ضرورية عن المعوقات الحقيقية والهامة التى تواجه أعضاء هيئة التدريس عند القيام بإعداد الدراسة الذاتية كأحد أهم متطلبات التقدم للإعتماد الأكاديمى سواء المؤسسى أو البرامجى.
2. تفيد نتائج هذا البحث كل من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين عن كيفية مواجهة أهم المعوقات التى تم تحديها من خلال الحلول المقترحة.
3. يلفت هذا البحث نظر المسؤولين عن الجودة بالجامعات من تكثيف الدعم الفنى من خلال ورش العمل التى تتعلق باعداد الدراسة الذاتية للتغلب على تلك المعوقات.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **حدود مكانية:** جامعة الملك سعود وكلياتها بالرياض.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق أداة البحث الحالي فى الفصل الدراسي الاول للعام الجامعى 1434-1435هـ
- **حدود بشرية:** عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ممن شاركوا فى إعداد الدراسة الذاتية من الجنسين.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

الجودة فى مؤسسات التعليم العالي Quality in higher education institutions:

يقصد بها الاتقان والتطوير والتحسين المستمر من خلال توظيف جميع الموارد المادية والبشرية بالمؤسسة أو البرنامج الاكاديمى لتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب فى شتى المجلات (المعرفة – المهارات الادراكية

– مهارات التعامل مع الاخرين وتحمل المسؤولية

– مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية

– المهارات الحركية النفسية)، لتلبية متطلبات سوق العمل، والتميز بين خريجى المؤسسات الاخرى.

الاعتماد الاكاديمىAcademic Accreditation:

هو عملية التقييم والتحسين للجودة الاكاديمية والتعليمية من خلال مراجعة الخبراء بعد أن تستوفي المؤسسة التعليمة أو البرنامج الاكاديمي جميع معايير ومتطلبات هيئة الاعتماد.

التقييم المؤسسى Institutional Assessment:

قيام المؤسسة بتقييم الأداء بغرض الوقوف على كل من جوانب القوة وجوانب الضعف فى شتى الجوانب فى ضوء معايير محددة سعيا لتحقيق رسالتها وأهدافها الاستراتيجية وتحسين الأداء.

البرنامج الأكاديمي Academic Program:

مجموعة من المقررات الدراسية المنظمة والمتكاملة فى تخصص ما، التي تمنح درجة علمية أكاديمية بعد الإنتهاء من دراستها وإجتيازها بمستوى محدد مسبقا من مخرجات التعلم طبقا للاطار الوطنى للمؤهلات.

الدراسة الذاتيةself study:

إحدى الوسائل الاساسية للتقويم الذاتى والتى تسعى المؤسسة أو البرنامج الى توفير المعلومات والشواهد والادلة والمؤشرات حول كل معيار من قائمة المعايير الخاصة بالهيئة التى تتقدم لها المؤسسة أو البرنامج للاعتماد سواء وطنية أو دولية، بشأن إتخاذ قرارات تتماشى مع معايير ضبط الجودة والاعتماد ويتضمن ذلك وثائق داعمة لكل المتطلبات.

معوقات الدراسة الذاتية Self Study Obstacles:

كل مايواجه أعضاء فريق إعداد الدراسة الذاتية من صعوبات أو مشكلات داخلية أو خارجية فى المؤسسة أو البرنامج، تعوق عمل الأعضاء أثناء إعداد الدراسة أو تحد من أدائهم فى إنجاز أعمالهم.

الإطار النظري:

فيما يلى سوف يستعرض الباحث بعض الادبيات التى تناولت تعريفات الدراسة الذاتية وخطوات إعدادها وأهم الارشادات التى يجب الأخذ بها والمعوقات أو العقبات التى يمكن أن تواجه فرق أو لجان الدراسة الذاتية:

الدراسة الذاتية self study:

مقدمة:

تعددت تعريفات الدراسة الذاتية من قبل الهيئات والمؤسسات التعليمية ولكن جميعها يتمحور حول جمع البيانات والمعلومات عن المؤسسة المعنية أو البرنامج الأكاديمى لتشخيص الواضع الراهن للوقوف على نقاط القوة والنقاط التى تحتاج إلي تحسين وتطوير من خلال خطة زمنية يضعها القائمون على المؤسسة أو البرنامج، وتم تعريف عملية قياس الأداء بالنسبة إلى المعايير أو المقاييس المتبعة فى دليل ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (1430هـ). أنه يستخدم لتقويم جودة التعليم، وفعالية برنامج أو مقرر ما في تحقيق أهدافهما، أو فعالية العديد من العناصر الأخرى من عمليات المؤسسة. ويمكن الحصول علي معايير الأداء لأغراض التقويم هذه من مصادر مختلفة، ولكن من وجهة نظر الهيئة المتبعة في تنفيذ مسئولياتها المتعلقة بمنح الموافقة والاعتماد، يتم تعريف المعايير في الوثائق التي أقرتها لهذه الأغراض، وبخاصة الإطار الوطني للمؤهلات ومعايير ضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي.

وفيما يلى استعراض لبعض التعريفات للدراسة الذاتية:

حيث تشير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد بجمهورية مصر العربية (2009) على أن إعداد الدراسة الذاتية الخاصة بالمؤسسة تمثل الخطوة الاولى والاكثر أهمية فى عملية التقويم والاعتماد، حيث أنها تعبر على أسلوب التقويم الذاتى للمؤسسة، والذى يعتمد على توصيف وتشخيص وضعها الحالى بما فى ذلك عناصر القوة التى تتميز بها وكذلك مجالات الضعف التى تؤثر سلبا على آدائها، إضافة إلي الخطة المستقبلية التى تتضمن التصرفات والانشطة الممكنة لمعالجة عناصر الضعف فى المؤسسة وتمكنها من تحسين وتعزيز الجودة. (ملحق دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى ص 61.2009)

ويعرفها المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2010) على أنها "توصيف وتشخيص الوضع الراهن في المؤسسة التعليمية، وتحديد مواطن القوة والضعف وأساليب التحسين والتطوير".

مراحل إعداد الدراسة الذاتية:

يمر إعداد الدراسة الذاتية بعدد من المراحل الأساسية كما حددتها عمادة الجودة بجامعة الملك سعود في ثقافة الجودة، (1431). وتلك المراحل هى:

المرحلة الاولى: توفير البنية الاساسية

وتهدف هذه المرحلة الى توفير الموارد البشرية والمادية والاساس النظرى اللازم للبدأ إعداد الدراسة الذاتية.

خطوات توفير البنية الاساسية:

1. إختيار رئيس لجنة اعداد دراسة التقويم الذاتى وتشكيل أعضاء اللجنة
2. –تحديد المهام وإعداد جدول زمنى.
2. توفير الميزانية اللازمة لإعداد الدراسة الذاتية.
3. مراجعة / إعداد رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

المرحلة الثانية: مراجعة البرنامج الأكاديمى:

تهدف هذه المرحلة الى مراجعة البرنامج الاكاديمى وفقاً لمتطلبات الإعتماد الأكاديمى،والهدف منها اعداد مكونات البرنامج الاكاديمى وترتيبها ومعرفة جوانب القوة فيه والجوانب التى بحاجة الى تحسن.

وتمر هذه المرحلة بعدد من الخطوات هى:

1. مراجعة المواصفات البرنامج الاكاديمى(للتأكد من أن البرنامج يقدم قدرا معقولا من المعارف و المهارات والقيم والتدريب الميداني الموجه والتى يجب أن تتصف بالشمول والحداثة.
2. مراجعة توصيف المقررات
3. مراجعة معايير الإعتماد الأكاديمى
4. تحليل واقع البرنامج الأكاديمى

المرحلة الثالثة: إعداد تقرير الدراسة الذاتية

وتهدف هذه المرحلة إلي إعداد وثيقة مكتوبة وملحقاتها(ورقية والكترونية) تضم أدلة كافية على أن البرنامج الاكاديمى يحقق معايير الإعتماد الأكاديمى.

وتمر تلك المرحلة بعدد من الخطوات وهى:

1. كتابة مسودة تقرير الدراسة الذاتية.
2. تهيئة غرفة عرض الأدلة وتصنيف الأدلة وعرضها.
3. إختيار محرر الدراسة الذاتية.
4. ترتيب زيارة تقييم أولية.

المرحلة الرابعة: ترتيب زيارة المقيمين

وتهدف هذه المرحلة إلي تمكين القائمين على البرنامج الأكاديمى من تقديم أدلة كافية على جدارة برنامجهم الأكاديمى بالحصول على الإعتماد الأكاديمى وكذلك تهدف إلي تسهيل عمل فريق التقويم الخارجي.

وتمر تلك المرحلة بعدد من الخطوات هي:

1. إستكمال النسخة النهائية للدراسة الذاتية ومرفقاتها وإرسالها.
2. مراجعة الأدلة.
3. تهيئة المجتمع المحلى للزيارة
4. تشكيل فريق مرافق للمقيمين واختيار مسؤول علاقات عامة.

وتضيف وكالة الإعتماد الوطنى الامريكية للتقييم (2008) يجب أن تتخذ بعض المتطلبات عند إعداد الدراسة الذاتية منها:

1. يجب وصف طرق التقييم التى استخدمت فى صياغة رؤية ورسالة المؤسسة.
2. يجب وصف المسؤوليات والعمليات التى تستخدم فى ضبط جودة التعلم داخل المؤسسة.
3. لابد أن يكون هناك توازن فى التقويم الذاتى للإنجازات المتعلقة بالمجالات الرئيسية.
4. يجب أن تتضمن الدراسة الذاتية استعراض المعايير بطريقة مفصلة وتوضيح مدى استيفائها.

وحددت عمادة الجودة بجامعة الملك سعود فى دليل نظام إدارة الجودة (2012) ص- ص: 45- 46 عدد من الخطوات لعملية تدفق المعلومات فى تقرير الدراسة الذاتية للكلية والوحدات الإدارية التى تقدم للجنة الاستشارية الدائمة بالجامعة نوجزها فى النقاط التالية:

الخطوة الأولى: يعقد رئيس لجنة الاشراف على الجودة اجتماع مع أعضاء لجنة الإشراف على الجودة لاطلاعهم على:المتطلبات والعمليات والاجراءات للكلية او الوحدة الادارية لإجراء المراجعة والتقويم للسنة الاكاديمية من قبل اللجنة الدائمة للجودة.

الخطوة الثانية: يتم توزيع دليل نظام ادارة الجودة بالجامعة وسجل رصد درجات الاداء، وجميع والوثائق الاخرى من قبل سكرتير اللجنة.

الخطوة الثالثة: يقوم كل عضو باللجنة بالمراجعة ويمكنه التشاور مع أعضاء الفريق فى أضيق الحدود، ويستخدم سجل رصد درجات الأداء لكل معيار رئيسي أو فرعى فى صورة نقاط مئوية من اجل رصد مجموع النتيجة للأداء الكلى.

الخطوة الرابعة: يتم مراجعة تقييمات الاعضاء من قبل لجنة الاشراف على الجودة ولجنة الجودة بمناقشة جماعية والاتفاق على تقييم مقبول لكل معيار رئيسي ومقياس فرعى ومؤشرات الأداء الرئيسية،من خلال توافق فى الآراء مما يدل على النزاهة والعدالة.

الخطوة الخامسة: بعد الوصول للتوافق من قبل الجنة يقوم سكرتير اللجنة بإعداد تقرير الدراسة الذاتية النهائي.

الخطوة السادسة: يتم مراجعة التقرير النهائي من كل عضو باللجنة وإقراره والتوقيع عليه مما يدل على المسؤولية والمساءلة فى نزاهة وعدالة عملية مراجعة وتقييم الكلية أو البرنامج او الوحدة الإدارية، ثم يتم رفع التقرير للجنة الإشراف على الجودة بالكلية.

الخطوة السابعة: ثم يتم رفع تقرير الدراسة الذاتية الموقع عليه إلي عمادة الجودة ثم تمرره إلي اللجنة الأستشارية الدائمة متضمناً جميع الوثائق لتقوم بالمراجعة للكلية او الوحدة فى الموعد والوقت المحددين.

بعض الإرشادات التى يجب الأخذ بها عند القيام بإعداد الدراسة الذاتية:

تشير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد بمصر (2009) على أن هناك عدة التزامات أساسية لإعداد الدراسة الذاتية الناجحة وهى:

1. بذل الجهد والوقت الكافيين.
2. اشراك جميع الاطراف فى المؤسسة.
3. دعم القيادة لأداء هذه المهمة.
4. المصداقية العالية والشفافية.
5. الدعم الوثائقي لما تضمنته الدراسة.
6. جمع وتحليل البيانات باستخدام الاساليب العلمية.
7. (ملحق دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي ص 62 (2009

ووضعت وكالة الاعتماد والتقويم الوطني بالبرتغال (2013). عدد من الإرشادات يجب الأخذ بها عند القيام بإعداد الدراسة الذاتية وأهم تلك الإرشادات:

1. أن تخضع الدراسة الذاتية للمعايير التابعة للهيئة التى تقدم اليها.
2. أن تكون المعلومات والأدلة والشواهد متاحة لفريق المراجعة.
3. أن تتضمن الدراسة الذاتية خطة للتحسين للنقاط التى تحتاج ذلك، مع الحفاظ نظام الجودة ومتابعته باستمرار.

4. أن يظهر بوادر للتحسين مابين إجراء الدراسة الذاتية ومجيء فريق الزيارة وعلى المؤسسة توضيح ذلك.
5. أن يتسم فريق الدراسة الذاتية بالدقة والموضوعية والشفافية فى جمع المعلومات والبيانات والتحليل الكمي والكيفي للدراسة.

الشروط التى يجب مراعاتها عند القيام بإعداد الدراسة الذاتية:

فيما يلى يصيغ الباحث الحالي من خلال العرض السابق العديد من الشروط التى يجب إتباعها من قبل إدارة المؤسسة والبرنامج عند إعداد الدراسة الذاتية على النحو التالي:

1. الإشراف والمتابعة المستمرة من قبل إدارة المؤسسة أو البرنامج.
2. تقديم الدعم الفني والمعنوي والمادي للجان العمل فى إعداد الدراسة الذاتية بشكل مستمر.
3. عدم الاقتصار على فئة بعينها فى تشكيل لجان إعداد الدراسة الذاتية وإهمال باقى منسوبى المؤسسة أو البرنامج
4. توفير المعلومات والبيانات اللازمة لاستيفاء بعض المتطلبات فى الدراسة الذاتية.
5. إتباع الاساليب العلمية فى جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بموضوعية وشفافية
6. إتباع المعايير التى حددتها هيئة الاعتماد سواء دوليه أو وطنية التى سوف تتقدم اليها المؤسسة أو البرنامج للاعتماد طبقا لمعايرها.
7. يفضل مراجعة الدراسة الذاتية بعد الانتهاء منها فى صورتها الاولية من قبل اللجان الإشرافية المعنية.

آلية تشكيل لجان الدراسة الذاتية:

فيما يلى يستعرض الباحث الحالي آلية مقترحة لتشكيل لجان الدراسة الذاتية سواء على مستوى المؤسسة (الكلية) أو البرنامج الاكاديمى على النحو التالي:

1. تشكيل لجنة رئيسة على مستوى الكلية تتكون من عميد الكلية ووكيل الكلية المسئول عن التطوير والجودة بالكلية ومشرف وحدة الجودة وسكرتارية وتوزيع المهام لكل عضو فيها.
2. تشكيل لجان رئيسية على مستوى البرامج بالكلية تتكون من رئيس البرنامج وممثل وحدة الجودة وعدد أعضاء هيئة تدريس فى البرنامج طبقا لاعداد الطلاب به وسكرتارية وتوزيع المهام على الاعضاء.
3. تقوم اللجنة الرئيسية على مستوى البرنامج بتشكيل لجان على المعايير المحددة من قبل هيئة الاعتماد وتوزيع المهام عليهم.
4. عقد العديد من ورش العمل الخاصة بكيفية إعداد الدراسة الذاتية لجميع اللجان لتوضيح آلية تطبيق الادوات وتحليل البيانات وجمع المعلومات التى تسهم بإجابية عند إعداد الدراسة الذاتية.
5. كتابة الدراسة الذاتية فى صورتها الاولى بمشاركة أعضاء لجان المعايير بالبرنامج وعرضها على اللجنة الرئيسية للبرنامج، ثم عرضها على لجنة الكلية.

معوقات الدراسة الذاتية:

يحدد العيص (2010) ص- ص: 14- 15 عدد من المعوقات أو التحديات التى تواجه منسوبي الكليات عند القيام بأى مهام تتعلق بأنشطة الجودة وهى على النحو التالي:

1. تهيئة البيئة وتوفير المناخ المناسب للجودة.
2. نشر ثقافة الجودة بين المؤسسة.
3. الحرص على الاوضاع السائدة والنفور من التغيير.
4. عدم المشاركة الجماعية وحصر الجودة فى فريق الجودة فقط.
5. توقع نتائج فورية فى زمن قياسي وطلب المعجزات فى زمن قصير.
6. الفتور وضعف الحماس فى منتصف الطريق.
7. تقديم المصلحة الخاصة على المصلحة العامة فى كثير من المواطن.
8. تأثر عملية التجويد سلبا من التهويل حينا ومن التهوين حينا اخر، فالأول يحول دون الإقدام على العمل ويبعث اليأس فى النفوس، والثاني يضخم الجهد اليسير الذى لايعد شيئا تجاه الهدف المنشود ويقلل من الحماس لهذا العمل.
9. توسيع مساحة جلد الذات والمبالغة فى تحليل الواقع، حتى لايكاد يبقى وقت ولاجهد للإنطلاق الى الخطوات التالية لهذه المرحلة.
10. وقد إستفاد الباحث من هذا التحديد لتلك المعوقات التى يمكن أن تواجه العاملين فى مجال الجودة بصفة عامة وإعداد الدراسة الذاتية بصفة خاصة عند بناء الإستبيان الخاص بالبحث الحالي كما سيتضح فيما بعد بإجراءات البحث.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم (المنهج الوصفي التحليلي)

أولا: العينـة

تم تحديد عينة البحث الحالي من مجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية ممن لديهم خبرة بأعمال الجودة وإعداد الدراسة الذاتية، والمشاركين فى لجان الجودة بالكليات والبرامج الاكاديمية التى تم اعتمادها دوليا وبعضها وطنيا، من الذكور والإناث حيث بلغ عدد أفراد العينة الكلية (61) من أعضاء هيئة التدريس، منهم (35) ذكور و (26) إناث.

ثانيا: أداة البحث

لقياس متغيرات البحث الحالي، قام الباحث بإعداد استبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية يمكن باستخدامه للوصول إلى الإجابة عن التساؤل الخاص بالبحث الحالي والتحقق من صحة فرضه، وفيما يلى استعراضاً لتلك الأداة:

إستبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود قام الباحث الحالي بإعداد إستبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء بعض الأدبيات المتعلقة بالتقويم الذاتى المؤسسى أو الدراسة الذاتية مثل: العيص (2010) ومجلس الاعتماد والتقويم الوطنى الامريكى (2011)، ووكالة الاعتماد

والتقويم الوطنى البرتغال (2013)، وقد بلغ عدد مفردات الإستبيان فى صورته الأولية (22) مفردة.

الخصائص السيكومترية للإستبيان:

أولا: صدق الاستبيان

الصدق الظاهرى (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض الاستبيان فى صورته الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (11) محكماً من أعضاء هيئة التدريس ممن هو مهتم بالجودة وشاركوا فى اعداد الدراسة الذاتية، وأيضاً تخصص قياس وتقويم نفسى وتربوي بجامعة الملك سعود، حيث طلب منهم تحديد مدى إنتماء المفردة إلى مايقيسه الاستبيان، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف لأى مفردة، ثم قام الباحث بإجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تتمثل في حذف عدد (مفردتان) من مفردات الإستبيان: وبذلك أصبح عدد مفردات الاستبيان فى صورته النهائية (20) مفردة، وبهذا اعتبر الاستبيان صادقا بناء على صدق المحكمين.

ثانيا: ثبات الاستبيان

قام الباحث بحساب ثبات الإستبيان بطريقتين هما:

1. **معامل ألفا**

بعد تطبيق إستبيان (معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية) على أفراد العينة الإستطلاعية والتي بلغ عددها (30) عضو هيئة تدريس بالجامعة، وتصحيحه، تم حساب الثبات للاستبيان حيث جاءت قيمة معامل (ثبات ألفا) للاستبيان قد بلغت (0.787) وتعد تلك القيمة ذات دلالة إحصائية عند (0.01) تعبر عن ثبات الاستبيان.

2. معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة:

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ألفا عند حذف المفردة وأيضا معامل إرتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للإستبيان ككل (إستبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية) جميعها قيم ذات دلالة إحصائية مما يعبر عن ثبات الإستبيان **الإجراءات:**

1. اختيار العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود ممن لديهم خبرة بمجال الجودة بصفة عامة والتقويم المؤسسى والدراسة الذاتية بصفة خاصة، وقد بلغ عددها (61) عضو هيئة تدريس (35 ذكور – 26 اناث)

فيما يلي جدول (1) يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة للاستبيان

رقم المفردة	معامل ألفا عند حذف المفردة	ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاستبيان
1	0.675	0.671
2	0.734	0.579
3	0.726	0.586
4	0.697	0.674
5	0.767	0.645
6	0.683	0.675
7	0.754	0.548
8	0.680	0.619
9	0.708	0.579
10	0.740	0.647
11	0.754	0.534
12	0.732	0.578
13	0.768	0.419
14	0.744	0.546
15	0.712	0.564
16	0.748	0.565
17	0.756	0.622
18	0.605	0.567
19	0.745	0.632
20	0.753	0.587

2. بناء استبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية
3. تطبيق الاستبيان (استبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية) على جميع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين بجامعة الملك سعود.
4. إستخدام بعض الأساليب الإحصائية للوقوف على الخصائص السيكومترية للإستبيان وللإجابة على سؤال البحث الحالي والتحقق من صحة فرض البحث، ومن بين تلك الأساليب (معامل ثبات الفا – قيم المتوسطات – الانحراف المعيارى – اختبار "ت").
5. بعد الإجابة على سؤال وفرض البحث الحالي قام الباحث بتفسير النتيجة فى ضوء السؤال والفرض والدراسات السابقة والإطار النظري.
6. فى ضوء نتيجة البحث الحالي سوف يقوم الباحث بإقتراح بعض التوصيات والبحوث والدراسات ذات العلاقة فى هذا المجال.

النتائج ومناقشتها: للإجابة على سؤال البحث الحالي والتحقق من صحة فرضه قام الباحث بإستخدام بعض الأساليب هى: (المتوسطات – الانحراف المعيارى – اختبار "ت" –) وفيما يلى استعراض النتائج مع تفسيرها ومناقشتها فى ضوء الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات العربية والاجنبية المتعلقة بهذا الموضوع:

اولاً: الإجابة على سؤال البحث: والذى ينص على " ما أهم معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات إستبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية وترتيبها ترتيباً تنازلياً كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2) قيم المتوسطات والإنحرافات المعيارية لفقرات استبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية مرتبة تنازلياً

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعيارى
صعوبة الحصول على البيانات اللازمة للدراسة الذاتية بدقة وبسرعة.	2.704	0.459
ضغوط العمل الكثيرة داخل المؤسسة.	2.606	0.585
عدم وجود خطة عمل واضحة للقائمين على إعداد الدراسة الذاتية.	2.491	0.595
إفتقاد روح العمل كفريق	2.409	0.642
الاتكالية والخوف من تحمل المسؤولية من قبل اعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة	2.360	0.578
عدم الدراية بآليات منهجية إعداد الدراسة.	2.327	0.625
ندرة الدعم المادى فى حالة الانجاز.	2.311	0.719
عدم موضوعية إدارة المؤسسة فى توزيع المهام على الأعضاء طبقا للخبرات.	2.311	0.696
ندرة الدعم الفنى (ورش عمل– ندوات).	2.278	0.551
ندرة الدعم المعنوى من قبل المسؤولين بالمؤسسة.	2.278	0.551
قلة المثابرة فى العمل أثناء إعداد الدراسة الذاتية من قبل العضو.	2.262	0.704
التخوف من عدم إتمام العمل المكلف به أثناء إعداد الدراسة الذاتية.	2.229	0.716
كثرة أدوات الدراسة الذاتية (مقاييس – إستبانات – مقابلات).	2.131	0.694
عدم قناعة عضو هيئة التدريس بأهمية الدراسة الذاتية فى الإعتماد الأكاديمى.	2.049	0.589
ضعف إنتماء عضو هيئة التدريس للمؤسسة وإنشغاله بأعمال أخرى خارج المؤسسة	2.016	0.562
قلة المبادرة تجاه العمل أثناء إعداد الدراسة الذاتية.	1.950	0.783
التخوف من النتائج المتوقعة بعد الإنتهاء من إعداد الدراسة الذاتية.	1.934	0.749
صعوبة تحويل الجانب النظرى فى الجودة إلي أنشطة عملية.	1.918	0.640
إفتقاد ثقافة الجودة والإعتماد الأكاديمى.	1.868	0.562
عدم القناعة بأهمية الجودة داخل المؤسسات التعليمية.	1.852	0.601

يتضح من الجدول السابق (2) من خلال قيم متوسطات درجات اسجاباتهم على فقرات الاستبيان وكذلك الإنحراف المعياري وتم ترتيبهم تنازلياً، وحيث أن المعوقات الأكثر متوسط تعد هى التى تواجه عضو هيئة التدريس فى منهجيته عند القيام بإعداد الدراسة الذاتية وقد إتضح من هذا الترتيب أن أعلى (5) فقرات فى قيمة المتوسط كانت على النحو التالى: 1– صعوبة الحصول على البيانات اللازمة للدراسة الذاتية بدقة وبسرعة (2.704)، 2– ضغوط العمل الكثيرة داخل المؤسسة (2.606)، 3– عدم وجود خطة عمل واضحة للقائمين على إعداد الدراسة الذاتية (2.491)، 4– إفتقاد روح العمل كفريق (2.409)، 5– الاتكالية والخوف من تحمل المسؤولية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة (2.360). وأقل (5) فقرات قيمة للمتوسط كانت على النحو التالي: 1– قلة المبادرة تجاه العمل أثناء إعداد الدراسة الذاتية (1.950)، 2– التخوف من النتائج المتوقعة بعد الإنتهاء من اعداد الدراسة الذاتية (1.934)، 3– صعوبة تحويل الجانب النظرى فى الجودة الى انشطة عملية (1.918). 4– افتقاد ثقافة الجودة والإعتماد الاكاديمى (1.868)، 5– عدم القناعة بأهمية الجودة داخل المؤسسات التعليمية (1.852). أما باقى الفقرات العشر الموجودة مابين أعلى الفقرات متوسطا وأقلها متوسط فقد تراوحت قيم تلك المتوسطات مابين (2.327) و(2.016) وتلك الفقرات مرتبة تنازليا طبقا لقيم متوسطها الموجودة بالجدول السابق على النحو التالى: عدم الدراية بآليات منهجية إعداد الدراسة، ندرة الدعم المادى فى حالة الانجاز، عدم موضوعية إدارة المؤسسة فى توزيع المهام على الأعضاء طبقا للخبرات، ندرة الدعم الفنى (ورش عمل– ندوات)، ندرة الدعم المعنوي من قبل المسؤولين بالمؤسسة، قلة المثابرة فى العمل أثناء اعداد الدراسة الذاتية من قبل العضو، التخوف من عدم إتمام العمل المكلف به أثناء إعداد الدراسة الذاتية، كثرة أدوات الدراسة الذاتية (مقاييس – إستبانات – مقابلات)، عدم قناعة عضو هيئة التدريس بأهمية الدراسة الذاتية فى الإعتماد الأكاديمى، ضعف إنتماء عضو هيئة التدريس للمؤسسة وانشغاله بأعمال أخرى خارج المؤسسة، وتلك النتيجة تتفق مع ماذكره، العيص (2010)، أنه هناك الكثير من التحديات الحقيقية والعقبات الكثير تواجه مجموعات وفرق الجودة بالمؤسسة أو بالبرنامج وهم يسعون لتحقيق الجودة فيهما. وتعد تلك النتيجة تتماشى مع الواقع الموجود بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العالى لإنشغال عضو هيئة التدريس بالكثير من المهام سواء تدريسية أو أعمال اختبارات أو تصحيح الأنشطة والواجبات لطلابهم وكذلك الأشراف على الرسائل العلمية ومناقشاتها، إضافة إلي إجراء الأبحاث العلمية، وبعد ذلك يتم تكليفه بالعديد من أعمال الجودة، إضافة إلي عدم توافر قاعدة بيانات متكاملة من قبل إدارة المؤسسة أو البرنامج، وقلة الدعم الفنى والمادى، وفى كثير من الأحيان أن تقوم فئة معينة بأنشطة الجودة بالمؤسسة أو البرنامج، وأحياناً تسود حالة من الإتكالية بين الأعضاء داخل المؤسسة، وإفتقاد العمل بروح الفريق علماً بأنه من متطلبات العمل بأنشطة الجودة أن تتسم بالعمل بروح الفريق حتى يتم الإنجاز على الوجه الأمثل.

ثانيا: التحقق من صحة فرض البحث

التحقق من صحة فرض البحث:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلي نوع عضو هيئة التدريس (ذكور–إناث) فى وجهات نظرهم نحو أهم معوقات منهجية تطبيق الدراسة الذاتية ؟

وللتحقق من صحة هذا الفرض إستخدم الباحث إختبار "ت" للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائجه.

جدول (3) نتائج إختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس(ذكور–إناث) فى إستبيان معوقات تطبيق منهجية الدراسة الذاتية

الفقرات والدرجة الكلية	ذكور ن (35)		إناث ن (26)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
1	1.914	0.658	1.923	0.627	0.053	غير دال
2	1.914	0.601	1.884	0.515	0.187	غير دال
3	2.285	0.572	2.269	0.533	0.114	غير دال
4	2.400	0.650	2.243	0.643	0.138	غير دال
5	2.028	0.746	1.807	0.749	1.141	غير دال
6	2.314	0.582	2.230	0.514	0.581	غير دال
7	2.000	0.574	2.038	0.527	0.262	غير دال
8	1.885	0.582	1.807	0.633	0.498	غير دال
9	2.171	0.663	2.076	0.744	0.522	غير دال
10	2.258	0.710	2.346	0.689	0.334	غير دال
11	2.285	0.750	2.346	0.689	0.322	غير دال
12	2.057	0.591	2.038	0.598	0.121	غير دال
13	1.971	0.785	1.923	0.796	0.236	غير دال
14	2.514	0.612	2.461	0.581	0.340	غير دال
15	2.571	0.608	2.653	0.561	0.541	غير دال
16	2.314	0.676	2.115	0.765	1.074	غير دال
17	2.285	0.710	2.230	0.710	0.299	غير دال
18	2.371	0.598	2.269	0.666	0.628	غير دال
19	2.714	0.458	2.962	0.470	0.183	غير دال
20	2.371	0.546	2.346	0.628	0.167	غير دال
المجموع	44.600	4.393	43.884	4.510	0.622	غير دال

يتضح من الجدول السابق (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم كل من أعضاء هيئة التدريس (ذكور) وأعضاء هيئة تدريس (إناث) في وجهات نظرهم نحو أهم معوقات منهجية تطبيق الدراسة الذاتية فى الدرجة الكلية للإستبيان أو في درجات فقراته العشرين كل على حده.وبذلك لم تتحقق صحة هذا الفرض، ومن الواضح من قيم المتوسطات لجميع الفقرات المعبرة عن المعوقات التى يمكن أن تواجه فرق أو لجان إعداد الدراسة الذاتية، وكذلك الدرجة الكلية للإستبيان، متقاربة جداً على الرغم من وجود فروق بالقيم ولكنها غير دالة إحصائية كما يتضح من القيم الواردة بالجدول السابق وتعد تلك النتيجة منطقية، وتفسر على أنها تتماشى مع الواقع الموجود بالكليات والبرامج بجامعة الملك سعود كونها تتضمن طلاب ذكور وإناث يقدم لهم برنامج واحد عما بأنهم فى مكانين منفصلين، وأن الدراسة الذاتية أو أى أنشطة متعلقة بأعمال الجودة تكون خاصة بالبرنامج ككل، علماً بأن الفرق تتكون من أعضاء هيئة التدريس (ذكور–إناث) ويقوموا بنفس المهام فى أعمال الجودة، وإن كان هناك بعض الاختلافات أو الانشطة تتميز بها فئة من الفئات ذكور أو إناث فإنها غير مؤثرة على طبيعة وآلية العمل، ومن هنا يتضح أن المعوقات تعد واحدة لدى الذكور والاناث من أعضاء هيئة التدريس.

ومن خلال استعراض نتائج البحث الحالى تم استخلاص أهم المعوقات التى يمكن أن يواجهها جميعها أو بعضها كل من يقوم بأعمال الجودة بصفة عامة وإعداد الدراسة الذاتية بصفة خاصة من اعضاء هيئة التدريس (ذكور– اناث)، وتلك المعوقات هى:

1. صعوبة الحصول على البيانات اللازمة للدراسة الذاتية بدقة وبسرعة.
2. ندرة الدعم الفنى (ورش عمل– ندوات).
3. ندرة الدعم المادي في حالة الإنجاز.
4. فتقاد روح العمل كفريق.
5. عدم الدراية بآليات منهجية إعداد الدراسة.
6. صعوبة تحويل الجانب النظرى فى الجودة إلي أنشطة عملية.
7. كثرة أدوات الدراسة الذاتية(مقاييس – إستبانات – مقابلات).
8. عدم موضوعية إدارة المؤسسة فى توزيع المهام على الأعضاء طبقا للخبرات.
9. عدم وجود خطة عمل واضحة للقائمين على إعداد الدراسة الذاتية.
10. ضغوط العمل الكثيرة داخل المؤسسة.
11. عدم قناعة عضو هيئة التدريس بأهمية الدراسة الذاتية فى الإعتماد الأكاديمى.

وفي ضوء ذلك من الضرورى أن يتخذ العديد من الإجراءات لمواجهة تلك المعوقات وتكون لجميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور–إناث)، ومن بين تلك الاجراءات التى يجب على إدارة المؤسسات التعليمية وكذلك البرامج أن تقوم بها:

1. تدعيم فرق ومجموعات الدراسة الذاتية أو أى انشطة متعلقة بأعمال الجودة بعقد ورش العمل اللازمة لتنمية مهاراتهم فى هذا المجال.
2. تقديم الدعم المادى فى صورة مكافآت أو تخفيض العبء التدريسى لهم.
3. دعهم معنويا بتكريمهم فى المحافل الخاصة بالجودة،
4. من الضرورى توفير قاعدة بيانات بالكليات والبرامج الاكاديمية مماييسر عمل فرق الدراسة الذاتية وتوفر كثير من الوقت والجهد.
5. بث العمل بروح الفريق لافراد المجموعات من خلال اجتماعات ولقاءات مستمرة مع لجان الجودة المكلفين بإعداد الدراسة الذاتية. ويؤكد على ذلك مجلس الاعتماد والتقويم الوطنى الامريكى (2011) أن هذا العمل لايتم الا بروح الفريق بين المجموعات المكلفة بإعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة أو البرنامج.

بعض التوصيات والبحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث الحالي يوصى الباحث بما يلى:

أ. التوصيات المقترحة:

0. الإهتمام بعقد دورات تدريبية وورش عمل حول الدراسة الذاتية ومنهجية تطبيقها.
1. العمل على إنشاء قاعدة بيانات خاصة بالمؤسسة أو البرنامج الأكاديمى وتكون مصدر للحصول على المعلومات عند الحاجة.
2. تخفيف العبء التدريسى عن أعضاء هيئة التدريس المشاركين فى لجان الجودة بالمؤسسة أو البرنامج الاكاديمى.
3. وضع خطة عمل مفصلة لتوضيح آليات منهجية إعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمى والفترة الزمنية المستغرقة لإعدادها ودور كل عضو فيها والأعمال الموكلة إليه
4. حث العاملين بالمؤسسة أو البرنامج الأكاديمى العمل بروح الفريق أثناء إعداد الدراسة الذاتية وعدم الإتكالية على مجموعة معينة.
5. العمل على زيادة الدعم المعنوى والمادى لفرق العمل أثناء إعداد الدراسة الذاتية من قبل إدارة المؤسسة أو البرنامج.

ب. دراسات وبحوث مقترحة:

1. فاعلية برنامج تدريبى قائم على تدريب المجموعات الصغيرة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس فى إعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة أو للبرنامج الاكاديمى.
2. دور مؤسسات التعليم العالى وبرامجها فى مواجهة معوقات منهجية إعداد الدراسة الذاتية.
3. الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فى مجال إعداد الدراسة الذاتية للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمى من وجهة نظرهم من خلال واقع مهامهم داخل المؤسسة أو البرنامج.

المراجع

1. ابراهيم ،احمد ابراهيم 2003: الجودة الشاملة فى الادارة التعليمية والمدرسية، الاسكندرية، دار الوفاء
2. الجاسر، سمير (2004): اعادة تنظيم التعليم العالى الخاص، ورقة عمل قدمت فى ورشة العمل التى اقامتها وزارة التعليم العالى،بيروت.
3. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر،"دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى " الاصدار الثانى، (2009).
4. اللجنة القومية لضمان الجودة و الاعتماد "دليل إرشادي لإعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية للتعليم العالي في مصر"، وزارة التعليم العالي، يناير 2007.
5. سلسلة ثقافة الجودة (1431هـ) تقرير الدراسة الذاتية خطوات واجراءات، عمادة الجودة، جامعة الملك سعود ص. 21–7
6. دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (1430هـ)، نظام ضمان الجودة والإعتماد الاكاديمى، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – الرياض – المملكة العربية السعودية
7. دليل ادارة نظام الجودة (1) للممارسين فى جامعة الملك سعود – نظام ادارة الجودة، ط 3
8. العيص زيد عمر، (2010). الجودة فى التعليم العالى، عناوين ومضامين، النشر العلمى، جامعة الملك سعود،
9. المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية (2010) دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالى.تم استرجاعه بتاريخ 2013/11/20 من http://zu.edu.ly/arabic/files/1-147.pdf
10. Middle States Commission on Higher Education.(2007). S E L F S T U D Y CREATING A USEFUL PROCESS AND REPORT. Retrieved December 10 , 2013, from http:// www.msche.org
11. National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA).(2008). Guidelines for preparing a self-study report for institutional accreditation of a Higher Education Institution. Retrieved December 15 , 2013. http://www.neaa.government.bg/
12. ACEN Guidelines for the Preparation of the Self-Study Report (2013), GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF THE SELF-STUDY REPORT UTILIZING THE 2013 ACEN STANDARDS AND CRITERIA. Retrieved December 18, 2013.www. acenursing.org.

دراسة أثر مشروع الدعم الفنى لكليات ومعاهد جامعة الزقازيق لتأهيلها للاعتماد

أ.د فتحي محمد حسن
خبير بمركز ضمان الجودة
جامعة الزقازيق
جمهورية مصر العربية
fathyh@ymail.com

أ.د سحر السيد السويفى
خبير بمركز ضمان الجودة
جامعة الزقازيق
جمهورية مصر العربية
saharelswefy@yahoo.com

أ.م.د إيهاب عاطف عزت
خبير بمركز ضمان الجودة
جامعة الزقازيق
جمهورية مصر العربية
dr_ehab22@yahoo.com

د.عواطف بهيج محمد
خبير بمركز ضمان الجودة
جامعة الزقازيق
جمهورية مصر العربية
awatifbahy2000@yahoo.com

الملخص: *تم اعتماد وتدعيم المشروع ماليا من قبل جامعة الزقازيق بالتعاون مع وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالي. وقد اعتمدت مدة المشروع بسنتين. ويتكون فريق الدعم الفني من مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على دورات متقدمة في الدعم الفني من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقاهرة وذوى الخبرة فى مجال الجودة. وقد بدء العمل فى المشروع بتقييم الموقف الحالي للكليات والمعاهد حسب مستوى الجودة بها وبناء عليه تم تصنيفها إلى خمس مستويات (مؤهلة للاعتماد- تنفذ مشروع CIQAP- مؤهلة للحصول للتقدم لمشروع CIQAP- تم إنشاء نظام داخلي ولم تحصل على مشروع CIQAP – لا يوجد بها نظام داخلي). وتم تقديم الدعم الفنى للكليات والمعاهد من خلال زيارات دعم فنى كل شهر لجميع الكليات والمعاهد مع كتابة تقرير عن كل زيارة يسجل به مدى التقدم الذي تم خلال هذا الشهر، على ان يسجل تقرير ربع سنوي يرسل للإدارة العليا للمشروع للوقوف على الايجابيات وتعظيمها وأيضا محاولة التغلب على نقاط الضعف والمعوقات، وأيضا تقييم مدى فاعلية الدعم المقدم فى التأهيل ومدى تجاوب الكليات والمعاهد مع فرق الدعم الفني. وذلك لرفع تقرير من إدارة المشروع إلى إدارة الجامعة لاتخاذ القرارات والتوصيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تقف أمام تقدم تلك الكليات والمعاهد حتى تتمكن من التقدم للاعتماد.*

الكلمات المفتاحية: *مشروع الدعم الفنى ، التأهيل، الاعتماد.*

المقدمة (Introduction):

ان التطوير المستمر فى منظومة التعليم العالى هو امر حتمى. وبالتالى كانت النظرة الشاملة لتلك المنظومة هى الفلسفة التى بنيت عليها الاستراتيجية القومية للتعليم العالى. وقد ترجمت بالفعل الإستراتيجية الى عدد من المشروعات تنفذ على ثلاث مراحل خمسية.

يعد مشروع ضمان الجودة والاعتماد هو احد مكونات المرحلة الاولى (مرحلة الجودة:2007/2002) وفى هذه المرحلة تم إنشاء مراكز الجودة داخل الجامعات الحكومية. والمرحلة الثانية (مرحلة الاعتماد:2012/2007) وفيها قامت مراكز ضمان الجودة بمتابعة وتقييم الاداء وضمان الجودة بالمعاهد والكليات الجامعية فى ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وذلك من خلال فريق الدعم الفنى والمراجعة الداخلية بالمراكز. اما المرحلة الثالثة (مرحلة العولمة والتميز:2017/2012) ولضمان تحقيق اهداف هذه المرحلة بمحوريها العولمة والتميز فقد تم استحداث مكون لتمويل مشروع دعم ومتابعة الخطط التنفيذية لمراكز ضمان الجودة بالجامعات (QACSP).

تعتبر جامعة الزقازيق احد المعاقل العلمية بجمهورية مصر العربية، انشأت عام 1974م وتضم عدد من المعاهد والكليات الجامعية يبلغ عددها (18) كلية ومعهد. وقد بلغ عدد السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم العاملين بها 3408 عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة. وقد بلغ عدد طلاب المرحلة الدراسية الاولى بها حوالى 76773 طالب، وقد بلغ عدد طلاب الدراسات العليا حوالى 15002 باحث وباحثة. وذلك خلال العام الجامعى 2013/2012. قد تم انشاء مركز ضمان الجودة بالجامعة خلال مايو 2004.

قد أنشأت وحدات للجودة بكل كلية ومعهد لمتابعة ونشر فكر الجودة بها وتأهيلها للأعتماد. وكانت رؤية مركز ضمان الجودة بالجامعة ان المركز يطمح فى ان يكون احد مراكز الجودة المتميزة على المستوى القومى والاقليمى من خلال تبنيه للمعايير القومية لنظم الجودة والاعتماد بجناحيها بالقدرة المؤسسية والفاعلية لمؤسسات التعليم العالى، وان يكتسب من خلال ممارساته المصداقية وثقة المجتمع. والرسالة ان المركز سوف يعمل بالتعاون مع إدارة الجامعة على تهيئة كليات ومعاهد الجامعة وإداراتها للوفاء بمتطلبات تحقق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بهدف الحصول على الاعتماد من خلال نشر ثقافة الجودة، والتدريب وتقديم الدعم الفنى، والمساهمة فى عملية التحسين المستمر للأداء.

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث فى عدة نقاط أهمها:

- امكانية الحفاظ على ما تم انجازه خلال المرحلتين الاولى والثانية من التطوير والتنمية وضمان تحقيق أهداف المرحلة الثالثة بمحوريها العولمة والتميز بالجامعة.
- اسباب عدم تقدم اى كلية او معهد بجامعة الزقازيق للاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- تقوية العلاقة والتواصل البناء بين مركز ادارة الجودة بالجامعة والكليات والمعاهد التابعة عن طريق وحدات الجودة بها.

أهداف البحث:

- دعم ومتابعة عملية التحسين المستمر للاداء الجامعى والمؤسسى والاكاديمى وفقا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- الحفاظ على ما تم انجازه خلال المرحلتين الاولى والثانية من تطوير وتنمية بكليات ومعاهد الجامعة.
- تحقيق أداء متميز لمركز ضمان الجودة بالجامعة بما يضمن تحقيق رسالته وبما يضمن فاعلية مشروعات المرحلة الثالثة للتطوير المستمر التى سيتم تنفيذها بالجامعة.

– حصول بعض كليات ومعاهد الجامعة على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

فروض البحث :

– توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى الجودة بكليات ومعاهد الجامعة فى بداية المشروع ومستوى الجودة بعد مرور عام من تنفيذ المشروع.

– تحقيق أهداف المشروع خلال الفترة الزمنية المقررة له (مدة المشروع).

حدود البحث:

أقتصر البحث علي تقديم الدعم الفنى فقط لجميع كليات ومعاهد الجامعة خلال فترة عام من بداية تنفيذ المشروع خلال الفترة من (2012/10/1 وحتى 2013/9/30). وقد تم مد المشروع من قبل ادرة المشروع بوزارة التعليم العالى لمدة عام اخر لتصبح الفترة الزمنية للمشروع من 2012/10/1 وحتى 2014/9/30. يقوم فريق الدعم الفنى (خبراء الجودة) بمركز ضمان الجودة بالجامعة بزيارة ميدانية شهريا لكل كلية ومعهد بناءا على بروتوكول محدد ومتفق عليه بين المركز وكل كلية.

منهج البحث:

يعتمد البحث علي المنهج التجريبي التحليلي لتحقيق أهدافه.

أهمية البحث:

تشمل دراسة الوضع الراهن الذى علية كليات ومعاهد الجامعة قبل تطبيق المشروع. وتقديم الدعم الفنى لكليات ومعاهد الجامعة بهدف تأهيلها للحصول على الاعتماد. وأيضا تحديد مدى التقدم الحادث فى مستوى الجودة لكليات ومعاهد الجامعة خلال العام الاول من تنفيذ المشروع. وتصنيف كليات ومعاهد الجامعة حسب مستوى الجودة بها بعد انقضاء عام من تنفيذ المشروع. والانتهاء من إنشاء انظمه داخلية لإدارة الجودة بمعظم الكليات والمعاهد بانتهاء المشروع. دراسة الايجابيات والسلبيات والمعوقات التى تواجه الكليات والمعاهد. والوقوف على نقاط القوة والضعف بها. الوقوف على اهمية دور الدعم الفنى فى تعظيم نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف وإزالة المعوقات التى تواجه الكليات.

أدوات البحث:

– مقابلات فردية وجماعية مع الفئات المختلفة بالكليات والمعاهد من خلال الزيارات الميدانية الشهرية لتقديم الدعم الفنى لها.

– تسجيل الملاحظات الدالة على التقدم الحادث بالكليات والمعاهد شهريا.

– فحص الوثائق والاستبيانات وتقارير زيارة فريق الدعم الفنى وتقارير وحدة الجودة بالكليات والمعاهد.

الدراسات السابقة:

تعرف وكالة ضمان جودة التعليم البريطانية ضمان الجودة على انها أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها.

الاعتماد هو عبارة عن شهادة تمنح الى المؤسسة التعليمية التي تؤمن معايير محددة لوجود التعليم ، معتمدين في ذلك على منظومة مؤسسية للتقييم لها معاييرها الخاصة عند منح الاعتماد. كما تم تقسيم الاعتماد الاكاديمى لمؤسسات التعليم العالى لنوعين هما الاعتماد المؤسسي هو اعتماد عام يُركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة. وفيه تعتمد مؤسسة التعليم ككل، بمعنى تقيم كفاءة المؤسسة كوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها. والاخر هو الاعتماد التخصصي، وينظر إليه على أنه اعتماد خاص يُركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. ويعد ضروريا للتخصصات المهنية فلا يكتفى لها بالاعتماد العام، وإنما يتطلب منها الحصول على الاعتماد الخاص من المنظمة المهنية المختصة ذات العلاقة بالمهنة.

<u>ويمكن تحديد مهام الاعتماد الأكاديمي فيما يلي:</u>

- التحقّق من أن المؤسسة أو البرنامج يحقق معايير الجودة المحددة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- مساعدة الطلاب الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التّعرّف على المؤسسات المعترف.
- مساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات وبعضها بعضا .
- تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية، وتطوير مناهج هذه التخصصات .
- توفير معلومات وافية عن المؤسسات التعليمية يمكن أن تستخدم كأساس لمنح المساعدات الحكومية لتلك المؤسسات .

الدراسة التطبيقية:

بدء العمل فى المشروع خلال العام الاول بداية من اكتوبر 2012 حتى نهاية سبتمبر 2013. وقد بدء العمل فى المشروع بتقييم الموقف الذى عليه الكليات والمعاهد حسب مستوى الجودة بها ومستوى تأهلها للاعتماد. وبناءا عليه تم تصنيفها إلى خمس مستويات. وتشمل:

- عدد (5) كلية بالجامعة مؤهلة لتقديم ملف الاعتماد إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- عدد (4) كلية بالجامعة تستكمل الخطة التنفيذية لمشروع الـ CIQAP
- عدد (2) كلية بالجامعة مؤهلة للتقدم للحصول على مشروع الـ CIQAP
- عدد (5) كلية بالجامعة تفعيل أنظمة داخلية للجودة ولم نحصل على مشروع الـ CIQAP .
- عدد (2) معهد تابع للجامعة لم ينشأ بها نظام داخلي للجودة.

<u>واعتمدت الدراسة التطبيقية فى البحث على محورين اساسيين هما:</u>

<u>المحور الأول</u>: تقييم كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد فى بداية المشروع.

<u>المحور الثانى</u>: تقييم كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد بعد عام من بداية تنفيذ المشروع.

ويتمثل الدعم الفنى للكليات والمعاهد من خلال زيارات شهرية من قبل خبراء الجودة بمركز الجودة بالجامعة لتقديم الدعم الفنى لجميع كليات ومعاهد الجامعة، وتنتهى الزيارة بكتابة تقرير فنى يسجل به مدى التقدم الذي تم خلال هذا الشهر، ومدى تنفيذ توصيات الخبراء عن الزيارة السابقة. على ان يسجل تقرير ربع سنوي يرسل للإدارة العليا للمشروع للوقوف على الايجابيات وتعظيمها وأيضا محاولة التغلب على نقاط الضعف والمعوقات، وأيضا تقييم مدى فاعلية الدعم المقدم فى التأهيل ومدى تجاوب الكليات والمعاهد مع فرق الدعم الفني. وذلك لرفع تقرير من إدارة المشروع إلى إدارة الجامعة لاتخاذ

القرارات والتوصيات اللازمة للتغلب على الصعوبات التي تعوق تقدم بعض الكليات والمعاهد حتى تتمكن من التقدم للاعتماد.

أهم أنشطة المشروع:

يتم تقديم الدعم الفنى لكليات ومعاهد الجامعة من خلال البنود التالية/

– متابعة مدى استيفاء معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

– متابعة تفعيل نظم تقويم الأداء وضمان الجودة بالكلية: (إعداد التقرير الذاتى السنوى– متابعة وتقييم توصيف وتقارير البرامج والمقررات للمرحلة الجامعية الاولى ومرحلة الدراسات العليا ومراجعتها وتحديثها).

– متابعة وتقييم إدارة النظام الداخلى للجودة: (متابعة وتقييم الاداء وضمان الجودة فى ضوء معايير الهيئة القومية– تحليل نتائج أنشطة تقويم الأداء وضمان الجودة ورفع توصيات إلى الإدارة العليا بالجامعة).

– متابعة إعداد وتنفيذ خطط مواجهه العجز فى أ.هـ.ت ومعاونيهم.

- المتابعة الدورية للخطة التنفيذية لتطبيق الخطة الإستراتيجية للكلية او المعهد.

- استيفاء الكلية للمجالات الخمس الأساسية لنظم التقويم: (مراجعة وتحديث اللوائح والقوانين – إدارة عملية التقويم – الإعلان عن إستراتيجية التقويم – تنفيذ عملية التقويم ومتابعتها – إعلان نتائج التقويم واستثمارها في تحسين العملية التعليمية).

- استيفاء المعدلات المرجعية للموارد المادية والتسهيلات (NORMS).

- مدى التقدم فى (تنفيذ خطة استمرارية مشروع CIQAP أو استيفاء متطلبات التقدم بمقترح مشروع CIQAP فى حال فتح باب التقدم لذلك) .

- متابعة استيفاء الكلية او المعهد لملف التقدم للإعتماد فى حال التأهل للتقدم.

)

– متابعة الخطط والبرامج التدريبية بالكلية. وتفعيل الية لقياس أثر ومردود التدريب.

– متابعة وتقييم إدارة النظام الداخلى للجودة: (إعداد دراسات قياس الأثر والمردود لمشروع الجودة والاعتماد بالكلية او المعهد– تحليل دراسات قياس الأثر والمردود ومتابعة إعداد الخطط التطويرية فى ضوء نتائج قياس الأثر).

– قياس مستوى رضا الأطراف المعنية عن أداء وأنشطة المركز.

– متابعة جودة وتنفيذ الأنشطة بالكليات والمعاهد وتقييم نسب الإنجاز.

– إعداد تقرير شهرى عن موقف نشاط الجودة بالكلية تمهيدا للعرض على مجلس الجامعة.

**على ان يقدم مدير مركز ضمان الجودة تقريراً شهرياً عن تنفيذ الخطة ويعرض التقرير خلال اجتماع مجلس الجامعة. وبنهاية تنفيذ المشروع يتم تقديم تقرير مفصل عن قياس أثر تنفيذ الخطة السنوية للمركز. كما يقدم لإدارة برنامج التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد تقرير فنى ربع سنوي يتم من خلاله توضيح مدى الإنجاز المتحقق فى الخطة التنفيذية مدعماً بالأدلة والشواهد.

النتائج والمناقشة:

خطوات تنفيذ المحور الأول للمشروع (تقييم كليات ومعاهد جامعة الزقازيق طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد فى بداية المشروع):

ويتم تنفيذ هذا المحور من خلال البنود من الاول الى الخامس ومن خلال الجداول (1–7

جدول (1) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من لاعتماد فى بداية المشروع

أ– مؤسسات تعليمية مؤهلة للاعتماد (انتهت من الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP)	ب– مؤسسات تعليمية تنفذ مشروع CIQAP	ج– مؤسسات تعليمية مؤهلة للحصول للتقدم لمشروع CIQAP بها ولم تحصل على مشروعات للتأهل للاعتماد	د– مؤسسات تعليمية تم إنشاء نظام داخلي بها ولم تحصل على مشروع CIQAP	هـ مؤسسات تعليمية لا يوجد بها نظام داخلى للجودة
عدد (5) كلية	عدد (4) كلية	عدد (2) كلية	عدد (5) كلية	عدد (2) معهد
كلية (الزراعة – الطب البيطرى– الطب البشرى– الصيدلة– التربية رياضية بنات)	كلية (الأداب – التمريض –العلوم – التربية رياضية بنين).	كلية (الهندسة– التربية)	كلية (التربية النوعية – التجارة – الحقوق – الحاسبات والمعلومات – التكنولوجيا والتنمية)	معهد (حضارات الشرق الأدنى – الدراسات والبحوث الأسيوية)

جدول (2) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة طبقا لحصولها على مشروعات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد والتطوير المستمر قبل بداية المشروع

م	اسم الكلية / المعهد	مشروع انشاء نظام داخلى بالكليات والمعاهد QAAP QAAP2	مشروع التطوير المستمر والتاهيل للاعتماد CIQAP	مشروع تطوير البرامج الاكاديمية وتاهيلها للاعتماد DAPAP	مشروع اعتماد المعامل بمؤسسات التعليم العالى HLAP	مشروع تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات DSASP	المشروعات الطلابية QASP	الإجمالى
1	الاداب	1	1	-	-	-	1	3
2	الحقوق	1	-	-	-	-	-	1
3	التجارة	1	-	-	-	-	-	1
4	العلوم	1	1	-	-	-	2	4
5	الطب البشرى	1	1	-	1	-	-	3
6	الصيدلة	1	1	-	-	-	1	3
7	التمريض	1	1	-	-	-	1	3
8	الهندسة	1	-	-	-	-	-	1
9	الحاسبات والمعلومات	1	-	-	-	-	-	1
10	الطب البيطرى	1	1	-	-	-	-	2
11	الزراعة	1	1	-	-	-	-	2
12	التربية	1	-	-	-	-	-	1
13	التربية النوعية	1	-	-	-	-	-	1
14	التربية الرياضية بنين	1	1	-	-	-	-	2
15	التربية الرياضية بنات	1	1	-	-	-	1	3
16	كلية التكنولوجيا والتنمية	1	-	-	1	-	1	3
17	معهد الدراسات والبحوث الاسيوية	-	-	-	-	-	-	-
18	معهد حضارات الشرق الادنى القديم	-	-	-	-	-	-	-
	الاجمالى	16	9	-	2	-	7	34

أولا: موقف الجودة بالكليات التى إنتهت من الخطة التنفيذية لمشروع (CIQAP) وتؤهل للاعتماد

جدول (3) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى انتهت من الخطة التنفيذية لمشروع (CIQAP) وتؤهل للاعتماد حاليا

الكلية / البيان	الزراعة	الطب البيطرى	الطب البشرى	الصيدلة	التربية الرياضية بنات
دورة التقدم للمشروع	الثانية	الثانية	الثالثة	الرابعة	الرابعة
تاريخ التعاقد	مايو 2009	مايو 2009	نوفمبر 2009	مارس 2010	مارس 2010
التقدم بطلب الإعتماد	لم يتم	مايو 2012	لم يتم	أكتوبر 2012	نوفمبر 2012
التقدم بملف الإعتماد	لم يتم	أكتوبر 2012	لم يتم	جارى تقديمه	جارى تقديمه
الإجراءات التصحيحية المطلوب اتخاذها قبل زيارة الإعتماد	- إعتماد تشكيل موثق لفريق وحدة الجودة ومده بالدعم المالى والمعنوى المطلوب ليتمكن من أداء المهام المنوطة به. - تدريب فريق الجودة ليتمكن من تفعيل نظام الجودة بالكلية وإستيفاء متطلبات الإعتماد. - الأنتهاء من تنفيذ أعمال الاحلال والتجديد. - تحديث الدراسة الذاتية الحالية.	- تحديث ملف الأعتماد واستيفاء نماذج دليل الإعتماد. والانتهاء من إعداد توصيفات البرامج والمقررات لعام 2013/2012 - الإنتهاء من تقارير البرامج والمقررات لعام 2012/20111	الإنتهاء من إستيفاء الملاحظات الواردة بتقرير زيارة المحاكاة فى موعد أقصاه نهاية يناير 2013 حتى تتمكن الكلية من التقدم بطلب الإعتماد خلال الفترة المحددة من قبل الهيئة القومية نهاية فبراير 2013	- سد العجز الحالى فى أ.هـ.ت لتحقيق المعدلات المرجعية. - تفعيل نظام لتقييم ILOS لبرامج ومقررات الدراسات العليا. - تطوير نظام الإشراف الحالى على الطلاب الدراسات العليا	- الانتهاء من مراجعة توصيفات المقررات ومصوفات برامج البكالوريوس 2013/2012. - الإنتهاء من أعمال لجان التسليم للمبانى التى اجرى لها احلال وتجديد.

ثانيا: موقف الجودة بالكليات التى تنفذ مشروع (CIQAP)

جدول (4) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تنفذ مشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	الآداب	التمريض	العلوم	التربية الرياضية بنين
دورة التقدم للمشروع	الخامسة	الخامسة	السادسة	السادسة
تاريخ التعاقد	أبريل 2011	أبريل 2011	نوفمبر 2011	نوفمبر 2011
مدى التقدم فى تنفيذ خطة المشروع	غير مرضى	غير مرضى	مرضى	مرضى
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها قبل زيارة المحاكاة	- سرعة الإنتهاء من أعمال الاحلال والتجديذ. - الإنتهاء من الموافقات الخاصة بشراء الآلات والمعدات والأثاث والتجهيزات. - توسيع قاعدة المشاركة من قبل أ.هـ.ت ومعاونيهم لإستيفاء معايير الإعتماد.	- التوجيه للمقاول المسئول لسرعة الإنتهاء من أعمال الاحلال والتجديد. - الإنتهاء من مناقصات شراء الألات والمعدات والتجهيزات. - إستيفاء متطلبات ملف الإعتماد. - توسيع قاعدة المشاركة من قبل أ.هـ.ت ومعاونيهم لإستيفاء معايير الإعتماد.	- تدريب الفريق الحالى بوحدة الجودة ليتمكن من تفعيل نظام الجودة وإستيفاء متطلبات الإعتماد. - سرعة الإنتهاء من مناقصات شراء الألات والمعدات والتجهيزات وأعمال الإحلال والتجديد.	- التوجيه لكل من الإدارة الهندسية بالجامعة للبدء فى عمل المقايسات اللازمة للمشروع. واللجان الفنية بالكلية من سرعة الإنتهاء من تحديد مواصفات الآلات والمعدات والأثاثات والتجهيزات المطلوبة بالمشروع. - إستيفاء ملفات معايير الاعتماد.

ثالثا: موقف الجودة بالكليات تؤهل للتقدم لمشروع (CIQAP)

جدول (5) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تؤهل للتقدم لمشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	الهندسة	التربية
عدد مرات التقدم لمشروع CIQAP	- تقدمت الكلية بالدورة الخامسة وتم رفض المشروع ولم تتقدم مرة أخرى.	- تقدمت الكلية بالدورة الخامسة والسابعة وتم رفض المشروع فى المرتين.
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	- بدأت الكلية في أكتوبر 2012 (بعد تلقى الفريق الحالى لوحدة الجودة لدورة التقويم الذاتى المؤسسى) بتفعيل نظم الجودة الداخلية وإجراء عملية التقويم الذاتى لإستيفاء متطلبات التقدم للمشروع.	- نظام الجودة غير مفعل بشكل كافى منذ رفض مقترح المشروع فى الدورة السابعة بما يسمح بإستيفاء متطلبات التقدم للمشروع فى تلك المرحلة.
مدى التقدم فى إستيفاء ملف التقدم للمشروع	- تم تقديم الخطته الإستراتيجية والدراسة الذاتية ومقترح الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP وتمت مراجعتها من قبل المركز وتقوم الكلية حاليا بإستيفاء ملاحظات المركز.	قدم المركز الدعم الفني للكلية، ولم تتقدم الكلية ملف مشروع CIQAP للمراجعة من قبل المركز.
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لإستيفاء ملف التقدم للمشروع	- سرعة الإنتهاء من التعديلات المطلوبة بناء على مراجعة ملف المشروع من قبل المركز. وعدم إنجاز هذه التعديلات يقلل من فرص قبول المشروع. - إستكمال تدريب فريق وحدة الجودة على برامج التدريب للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.	- إجراء التعديلات الواردة بتقرير وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم العالى على ملف التقدم لمشروع CIQAP. - تحديث توصيفات وتقارير البرامج والمقررات الدراسية، وتحديث الخطة الإستراتيجية والدراسة الذاتية.

رابعا: موقف الجودة بالكليات التى تم إنشاء نظام داخلي ولم تحصل على مشروع (CIQAP)

جدول (6) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تم إنشاء نظام داخلي بها ولم تحصل على مشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	التربية النوعية	التجارة	الحقوق	الحاسبات والمعلومات	التنمية والتكنولوجيا
عدد مرات التقدم لمشروع CIQAP	- تقدمت للدورة الخامسة والسابعة وتم رفض المشروع.	- تتقدم الكلية قبل ذلك.	- لم تتقدم الكلية قبل ذلك.	- لم تتقدم الكلية قبل ذلك.	- تقدمت بالمشروع وتم تجميده فى مايو 2008
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	نظام الجودة الداخلى مفعل بشكل غير كامل: - توجد بعض توصيفات للبرامج والمقررات للعام 2013/2012 - الخطة الإستراتيجية بحاجة الى المراجعة والتحديث. - بعض البرامج الدراسية لم يتم تبني معاييرNARS	- نظام الجودة غير مفعل بشكل كافى: - ملفات 16 معيار غير مكتملة. - لا توجد دراسة ذاتية ولا تقرير ذاتى سنوى 2013/2012. - لم يتم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية بالمرحلة الجامعية الأولى ، والدراسات العليا.	- نظام الجودة غير مفعل : لا توجد دراسة ذاتية أو أي تقارير ذاتية سنوية للكلية . - لا يوجد توصيف وتقريرلبرامج المرحلة الاولي منذ عام 2007-2008 - لا يوجد تقرير لمقررات المرحلة الاولي منذ عام 2007-2008 - لا يوجد توصيف وتقرير لبرامج الدراسات العليا. - لم يتم تطبيق معايير NARS المتبناه بالمرحلة الجامعية الأولى. - لم يتم تبني معايير NARS لبرامج الدراسات العليا.	- نظام الجودة غير مفعل بشكل كافى: - الخطة الاستراتيجية غير مفعلة . - الدراسة الذاتية للكلية غير محدثة - عدم مراجعة البرامج والمقررات الدراسية. - لم يتم تبني معايير NARSللبرامج الدراسية بالمرحلة الجامعية الأولى ، والدراسات العليا.	رظام الجودة مفعل بشكل جزئى: - توجد توصيفات للمقررات 2013/2012 بنسبة 80% - توجد تقارير للمقررات 2011/2010 بنسبة 90%. - تم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية بالكلية.
أهم معوقات تفعيل نظم الجودة الداخلية	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والادارى (لم يعين وكيل بيئة للان منذ انتخاب العميد) - رفض مشروع CIQAP للمرة الثانية.	- نقص أعداد الكوادر المؤهلة لاستيفاء متطلبات تفعيل نظام الجودة بالشكل الأمثل. - مقاومة التغيير لبعض أ.هـ.ت بما يعيق تفعيل نظم الجودة.	- محدودية مشاركة أ.هـ.ت في أنشطة وحدة الجودة - عدم كفاية الدعم المالى والمعنوى المقدم لوحدة الجودة لتفعيل أنشطة الجودة.	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري - عدم وجود معايير NARS خاصة ببرامج الكلية . - قلة أعداد أ.هـ.ت ومعاونيهم .	- محدودية مشاركة أ.هـ.ت لاستيفاء تفعيل متطلبات نظام الجودة الداخلي. - قلة الدعم المالى المقدم للوحدة.
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لتفعيل نظم الجودة الداخلية	- إستكمال الهيكل التنظيمى. - تحديث توصيفات وتقارير البرامج والمقررات الدراسية والخطة الإستراتيجية والدراسة الذاتية. - إستكمال تبني معايير NARS	- تدريب الفريق وحدة الجودة على البرامج الأساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد - توسيع قاعدة مشاركة أ.هـ.ت ومعاونيهم فى انشطة الوحدة.	- توفير الدعم المالى والمعنوى من إدارة الكلية لوحدة الجودة لتفعيل أنشطة الجودة المطلوبة. - توسيع قاعدة مشاركة أ.هـ.ت ومعاونيهم بالكلية فى انشطة وحدة الجودة. - تبني الكلية لمعايير NARS للمرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا.	- اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري. تخصيص مخصصات مالية كافية للوحدة لممارسة أنشتطتها. - تبني الكلية لمعايير NARS للمرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا.	- تخصيص مخصصات مالية كافية للوحدة لممارسة أنشتطتها. - توسيع قاعدة مشاركة أ.هـ.ت ومعاونيهم فى انشطة وحدة الجودة. - تطبيق معايير NARS

خامسا: موقف الجودة بالكليات التى لا يوجد بها نظام داخلى للجودة

جدول (7) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى لا يوجد بها نظام داخلى للجودة

المعهد / البيان	معهد حضارات الشرق الأدنى	معهد الدراسات والبحوث الأسيوية
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	لا يوجدد نظام داخلى مفعل للجودة	المتطلبات الأساسية لإنشاء نظم داخلية للجودة غير موجودة.
أهم معوقات تفعيل نظم الجودة الداخلية	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري (لايوجد وكلاء للمعهد) - النقص الشديد فى أعداد أ.هـ. ت - عدم إدراج المعهد بالخطة الاستثمارية للدولة . - لا توجد موارد مالية لإنشاء نظام داخلي للجودة. - لم يتم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية .	- النقص الشديد فى أعداد أ.هـ. ت - عدم تعيين معاونيين للهيئه بالمعهد. - لا يوجد مكان مخصص لوحدة الجودة. - لاتوجد موارد مالية لإنشاء نظام داخلي للجودة. - لم يتم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية .

الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لتفعيل نظم الجودة الداخلية	- سد العجز في أ. هـ . ت بالمعهد وإستيفاء الهياكل الأكاديمية والإدارية. - توفير مخصصات مالية كافية للوحدة لتمارس أنشطتها. - تبني معايير NARS للبرامج الدراسية .	- سد العجز في أ. هـ . ت وإستيفاء الهياكل الأكاديمية والإدارية. - توفير مخصصات مالية كافية للوحدة لتمارس أنشطتها. - تبني معايير NARS للبرامج الدراسية .

خطوات تنفيذ المحور الثانى للمشروع (تقييم كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد بعد عام من تنفيذ المشروع):

ويتم تنفيذ هذا المحور من خلال البنود من السادس الى العاشر ومن خلال الجداول (8-13)

سادسا: موقف الجودة بالكليات التى إنتهت من الخطة التنفيذية لمشروع (CIQAP) وتؤهل للاعتماد

جدول (8) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى إنتهت من الخطة التنفيذية لمشروع (CIQAP) وتؤهل للاعتماد

الكلية / البيان	الزراعة	الطب البيطرى	الطب البشرى	الصيدلة	التربية الرياضية بنات
دورة التقدم للمشروع	الثانية	الثانية	الثالثة	الرابعة	الرابعة
تاريخ التعاقد	مايو 2009	مايو 2009	نوفمبر 2009	مارس 2010	مارس 2010
التقدم بطلب الإعتماد	لم يتم	مايو 2012	تم	أكتوبر 2012	نوفمبر 2012
التقدم بملف الإعتماد	لم يتم	أكتوبر 2012	تم	تم	تم
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها بعد زيارة الإعتماد	- تم الاتفاق مع ادارة الكلية على ما يلى: تسليم ملف الاعتماد الي الهيئة القومية لجودة التعليم والاعتماد خلال شهر نوفمبر2013- دعم أنشطة وحدة الجودة ونشر الوعي اللازم بمتطلبات زيارة الاعتماد وأهميتها بين أ.هـ.ت والطلاب والجهاز الاداري والاطراف المجتمعية - دعم فريق العمل بوحدة الجودة وتفرغهم لتيسير أداء أعمالهم. - مراجعة ترتيب ملفات الاعتماد طبقاً للدراسة الذاتية - الانتهاء من قياس الأثر . - تفعيل جداول الطلاب المتعثرين . - تفعيل التغذية الراجعة للطلاب من خلال تقديم مقترحات للطلاب لتوضيح معالجة نقاط الضعف واستثمار نقاط القوة - لايوجد دراسة لمردود فاعلية التدريب - لم يتم تعميم نسخ البرامج الجاهزة المرخصة على الحاسب الالى . - لا توجد آلية لمراجعة استراتيجية التعليم والتعلم والتسهيلات المادية	- وصول تقرير الهيئة لاعتمادها بالإرجاء وزيارة الاعتماد من قبل الهيئة القومية تمت فى 3-2013/3/6 - الانتهاء من إعداد توصيفات البرامج والمقررات للعام الجامعى 2013/2012 - الإنتهاء من تقارير البرامج والمقررات للعام الجامعى 2012/20111	- الكلية تقدمت بملف الاعتماد إلى الهيئة القومية وتمت الزيارة فى الفترة من 26-2013/5/29 - يجب الالتزام بالمعايير القياسية لجامعة الزقازيق لمواصفات الورقة الامتحانية - تعميم آلية الكروت الشفهية على جميع الأقسام أثناء الامتحانات الشفهية لتطبيق العدالة والمساواة بين الطلاب - انتداب ممتحن خارجى أثناء الامتحانات الشفهية في الأقسام الإكلينيكية	- وصول تقرير الهيئة لاعتمادها بالإرجاء (وزيارة الاعتماد من قبل الهيئة القومية التي تمت خلال الفترة من 3/31 إلى 2013/4/3)	- وصول قرار الهيئة لاعتمادها بالإرجاء (وزيارة الاعتماد من قبل الهيئة القومية التي تمت خلال الفترة من 7-2013/4/9) - لم يتم الانتهاء من إعداد التقارير للمرحلة الجامعية الأولي والدراسات العليا . - لم يتم تسليم التقرير السنوى للعام الجامعى 2012/ 2013م فى مجال الأقسام العلمية ، ومجال وحدة الجودة ، والوكلاء ، والجهاز الإداري. - لم يتم رفع خطة التسويق على موقع الكلية - لم يتم تطوير عمل موقع إلكتروني للرابطة - الإنتهاء من أعمال لجان التسليم للمبانى التى اجرى لها احلال وتجديد.

سابعا: موقف الجودة بالكليات التى تنفذ مشروع (CIQAP)

جدول (9) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تنفذ مشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	الأداب	التمريض	العلوم	التربية الرياضية بنين
دورة التقدم للمشروع	الخامسة	الخامسة	السادسة	السادسة
تاريخ التعاقد	أبريل 2011	أبريل 2011	نوفمبر 2011	نوفمبر 2011
مدى التقدم فى تنفيذ خطة المشروع	مرضى	مرضى	مرضى	مرضى
الإجراءات التصحيحية المطلوب اتخاذها قبل زيارة المحاكاة	- مرعاة الانتهاء من قياس الأثر . - دعم وحدة الجودة بالأجهزة اللازمة لممارسة أنشطتها مثل جهاز التكيف والستائر. - إتخاذ الإجراءات اللازمة نحو تدريب عدد كافى من أ. هـ . ت والهيئة المعاونة على البرامج الأساسية للهيئة لإستيفاء ملفات المعايير وملف التقدم للإعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد. - سرعة إتخاذ الإجراءات اللازمة لإستيفاء المجالات الخمس من الميثاق المرجعى لنظم تقويم الطلاب الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد.	- مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . - سرعة استيفاء الملاحظات الواردة بتقرير فحص الخطة الإستراتيجية والدراسة الذاتية من قبل مراجعى مركز إدارة الجودة. - إتخاذ الإجراءات اللازمة نحو تدريب عدد كافى من أ. هـ . ت والهيئة المعاونة على البرامج الأساسية للهيئة لإستيفاء ملفات المعايير وملف التقدم للإعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد. إتخاذ الإجراءات اللازمة لإستيفاء المجالات الخمس من الميثاق المرجعى لنظم تقويم الطلاب الصادر عن الهيئة القومية	- توثيق واعتماد الوثائق الدالة علي تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمعايير . - التواصل الفعال مع الهيئات والشركات من أجل اعتماد الكلية كهيئة استشاريه للجهات المذكورة . - الحرص علي إشراك أكبر عدد ممكن من الأطراف المجتمعية بما فيها القطاع الخاص في إبداء الرأي في المقررات و مدي فعاليه الأنشطة ونوعيه الخريج والمهارات المؤهلة أكثر من غيرها لسوق العمل . - الحرص علي إنشاء قواعد بيانات الكترونية وورقيه تحدث دوريا و يسهل الوصول إليها والتعامل بسهوله معها - ضرورة وجود جداول توضح العلاقة بين مخرجات التعلم المستهدفة واسئلة الامتحان وتعد من قبل لجان وضع الامتحانات - تفعيل وحدة نظم تقويم الامتحانات بناء على الدعم الفنى المقدم من مركز الجودة بالجامعة و بمرجعية المجالات الخمس لنظم التقويم. - اعتماد اليات جديدة للإمتحانات لتطبيق العدالة والمساواة بين الطلاب . - ضرورة وجود نماذج اجابة للامتحانات العملية والنظرية واعلانها للطلاب بعد الامتحان مباشرة . – اشراك عدد اكبر من أ. هـ . ت في اعمال الجودة لنشر الثقافة وتقليل العبء علي منسقي المعايير.	- التأكيد على استيفاء جميع المجالات الخمس كلا فى موقعه - إعداد الدراسة الذاتية فقط وفقا لتوقيتات خطة التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد - عقد عدد 2 مؤتمر لعرض الأبحاث التي تمت في إطار الخطة البحثية ونشرها في مجلة الكلية - تحديد مكان لوحدة إدارة شئون تنمية البيئة وقياس أثر ذلك - وضع خطط تدريب لتنمية المهارات الإدارية للقيادات في ضوء قياس الاحتياجات - استكمال أعمال الإحلال والتجديد فيما يخص المكتبة - إعداد الصورة النهائية للدراسة الذاتية وعرضها علي الخبراء تبعا لجهة الاختصاص - تحديد خطة المشاركة المجتمعية 2012 / 2013 - استكمال النموذج الخاص بدراسة قياس الأثر

ثامنا: موقف الجودة بالكليات تؤهل للتقدم لمشروع (CIQAP)

جدول (10) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تؤهل للتقدم لمشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	الهندسة	التربية
عدد مرات التقدم CIQAPلمشروع	- تقدمت بالدورة الخامسة وتم رفض المشروع كما تقدمت بالدورة الثامنة وتم قبول المشروع.	- تقدمت بالدورة الخامسة والسابعة وتم رفض المشروع فى المرتين. وتقدمت الكلية بالدورة الثامنة وتم القبول المبدئى للمشروع.
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	- نظام الجودة مفعل بشكل جزئى مقبول	- نظام الجودة مفعل بشكل جزئى
مدى التقدم فى إستيفاء ملف التقدم للمشروع	- قدمت الخطة الإستراتيجية والدراسة الذاتية ومقترح الخطة التنفيذية لمشروع CIQAP وتمت مراجعتها من المركز.	قدم المركز الدعم الفني للكلية، وقدمت الكلية ملف مشروع CIQAP للمراجعة من قبل المركز.
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لإستيفاء ملف التقدم للمشروع	- الموافقة علي مشروع CIQAP. - مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . - اعداد التقرير السنوي للكلية ويشمل التقرير السنوي لوحدة ادارة الجودة والاقسام العلمية والادارية والسادة الوكلاء مع ارسال نسخة إلي مركز	- مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . - ضرورة وأهمية تواجد السادة رؤساء المعايير أثناء زيارات الدعم الفني من قبل المركز.

	ادارة الجودة بالجامعة . - توفير نظام البريد الإلكتروني لتلقى شكاوى الطلاب والرد على هذه الشكاوى من خلالها . - تحقيق العدالة والمساواة بتعميم نظام كروت الشفوي وندب ممتحن خارجي. - اعتماد معايير للمقيم الخارجي للورقة الامتحانية:الخبرة الواسعة في نظم الامتحانات وتقويم الطلاب- الحصول على دورات من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد- الموضوعية والحياد والشفافية والمصداقية- الالتزام بالقيم الأخلاقية- وضع خطة تحسين في حالة وجود نقاط ضعف .	- صعوبة توافر الوثائق والمستندات أثناء زيارات الدعم الفني من قبل المركز . - إتخاذ الإجراءات اللازمة لاستيفاء باقي المجالات الخمس من الميثاق المرجعى .

تاسعا: موقف الجودة بالكليات التى تم إنشاء نظام داخلي ولم تحصل على مشروع ()السى كاب

جدول (11) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى تم إنشاء نظام داخلي بها ولم تحصل على مشروع (CIQAP)

الكلية / البيان	التربية النوعية	التجارة	الحقوق	الحاسبات والمعلومات	التنمية والتكنولوجيا
عدد مرات التقدم لمشروع السى كاب	- تقدمت للدورة الخامسة والسابعة وتم رفض المشروع	لم تتقدم الكلية قبل ذلك	لم تتقدم الكلية قبل ذلك	لم تتقدم الكلية قبل ذلك	تقدم بالمشروع وتم تجميده فى مايو 2008
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	نظام الجودة الداخلى مفعل بشكل جزىء	- نظام الجودة غير مفعل بشكل كافى.	- نظام الجودة غير مفعل	- نظام الجودة غير مفعل بشكل كافى	نظام الجودة الداخلى مفعل بشكل جزئى
أهم معوقات تفعيل نظم الجودة الداخلية	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والادارى (لم يعين وكيل بيئة). - رفض مشروع CIQAP للمرة الثانية.	- نقص أعداد الكوادر المؤهلة لاستيفاء متطلبات تفعيل نظام الجودة بالشكل الأمثل. - مقاومة التغيير بين بعض أ.هـ.ت بما يعيق تفعيل نظم الجودة.	- محدودية مشاركة أ. هـ . ت في أنشطة وحدة الجودة - عدم كفاية الدعم المالى والمعنوى المقدم من الكلية لوحدة الجودة لتفعيل أنشطة الجودة.	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري - عدم وجود معايير NARS خاصة بالبرامج. - قلة أ.هـ. ت ومعاونيهم .	- محدودية مشاركة أ.هـ.ت لاستيفاء تفعيل متطلبات نظام الجودة الداخلي. - قلة الدعم المالى المقدم للوحدة.
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لتفعيل نظم الجودة الداخلية	مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . -استكمال الهيكل التنظيمي للكلية . - إتخاذ الإجراءات اللازمة لإستيفاء المجالات الخمس من الميثاق المرجعى لنظم تقويم الطلاب الصادر عن الهيئة القومية NARS	- الانتهاء من تدريب فريق العمل بالوحدة علي دورات الهيئة - عمل استبيان لاستطلاع رآى الطلاب فى الورقة الامتحانية وتحليل نتائجها . - تفعيل اللجنة التى تقوم بمتابعة تنفيذ خطة سير الامتحانات والية التنفيذ . - وضع المؤسسة اجراءات واضحة لمراجعة المادة الامتحانية الموضوعة - وضع المؤسسة اجراءات واضحة لتصحيح المادة الامتحانية ومراجعة التصحيح لتحقيق الدقة والعدالة فى عمليتى التصحيح والمراجعة .	- العمل على تشجيع وتحفيز القائمين بوحدة الجودة على الحصول على البرامج الأساسية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لكي تنهض الكلية ويتم تفعيل نظم الجودة بالكلية. - تحديد مقيم داخلي وأخر خارجي لمراجعة توصيف البرامج والمقررات - الإسراع فى إعداد توصيف المقررات وتقاريرها لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا - عمل ندوة تضم رجال الأعمال ومديري الهيئات والمصالح الحكومية والخاصة للأخذ بآرائهم والاستفادة من مقترحاتهم فى	- ضرورة تعيين مدير لوحدة الجودة بقرار رسمى واكتمال الهيكل الإدارى للكلية وتشكيل مجلس للكلية. - تحديث جميع البيانات بالوحدة واستكمال المعايير - سرعة تدريب القائمين على العمل بالوحدة على الدورات التدريبية الخاصة بضمان جودة التعليم من الهيئة القومية لجودة التعليم. - سرعة ارسال التقارير الشهرية السابقة وعمل التقرير السنوى - عمل اجراءات تصحيحية بخصوص تقييم الورقة	-إشراك أكبر عدد ممكن من معاوني هيئه التدريس والإداريين في أعمال الجودة بالوحدة بعد عمل الدورات المؤهلة لذلك. -الحرص علي إشراك أكبر عدد ممكن من الأطراف المجتمعية بما فيها القطاع الخاص في إبداء الرأي في مدي فعاليه الأنشطة ونوعيه الخريج والمهارات المؤهلة أكثر من غيرها لسوق العمل وترجمه ذلك بتحديث المقررات. -المتابعة الدورية لأنشطه الجودة علي فترات قصيرة لطلب الدعم الفني الدوري من مركز الجودة بالجامعة وتوثيق ذلك. -زيادة وتوثيق الاجتماعات الدورية لوحده الجودة للاطلاع علي الوثائق المشتركة التي يتطلبها معيار أو أكثر . -تحديد الاحتياجات التدريبية لدفع بعض المعايير لعقد دورات تدريبيه متخصصة تسهم في تفعيل الأداء . -توثيق واعتماد الوثائق الدالة علي تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمعايير. -الانتهاء من اعتماد توصيف كل البرامج والمقررات للأقسام بالكلية كذلك تخلوا التوصيفات من اعتماد

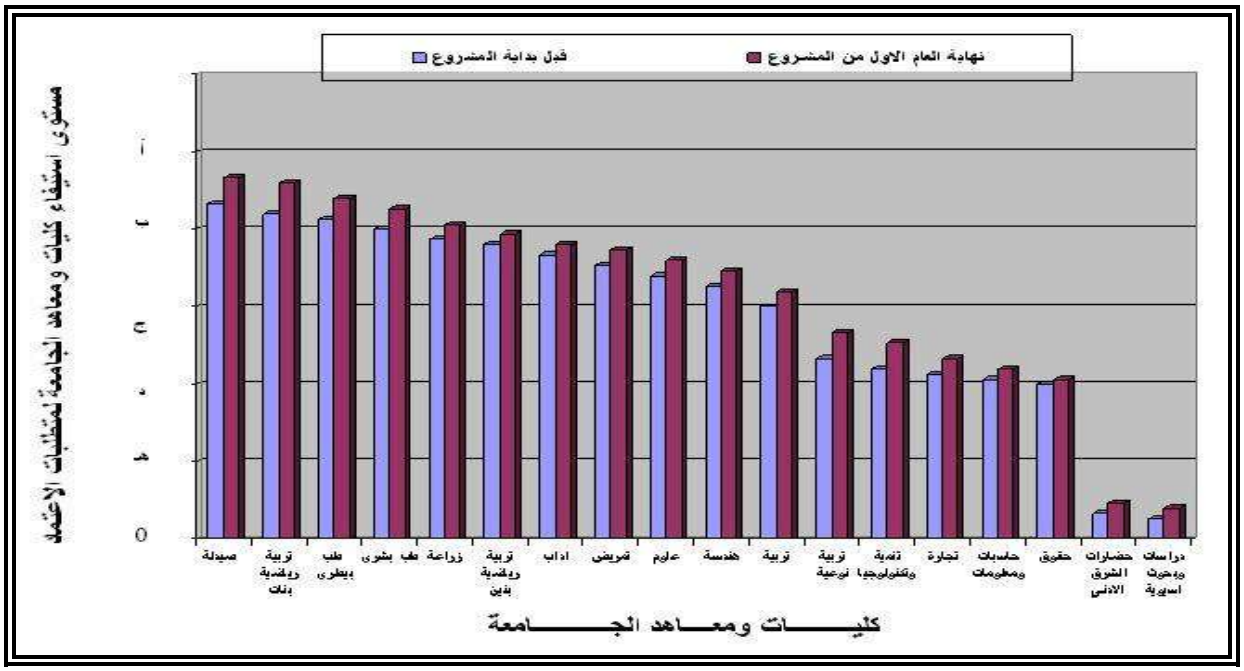
		- اعداد ملف للمجالات الخمسه وضع اليه لتفعيل نتائج التقويم في نهايه كل فصل عمل سجل متابعة الاجراءات التصحيحية الوقائية والتحسينية .	العملية التعليمية . - الانتهاء من عمل التقارير الشهرية السابقة وإرسالها للمركز - الاستفادة من ذوى الخبرة فى مجال الجودة بالكلية.	الامتحانية.	القسم ومنسق المقرر. -اعتماد تقارير المراجعة الداخلية لتوصيف كل البرامج والمقررات . -تم تشكيل لجنه معتمده وموثقه لتقييم الورقة الامتحانيه إلا أنها بلا آليات عمل ومهام محدده لأعضاء اللجنة وكذلك لآلية ربط المراجعة الداخلية للأقسام بهذه اللجنة. . تفعيل التقويم الدوري لعناصر الفاعلية التعليمية و الحرص على مشاركه الأطراف المجتمعية في تقييم الفاعلية التعليمية ومناقشه نتائج التقويم مع تلك الأطراف وإعداد تقارير موثقه ومعتمده بذلك. - إنشاء قواعد بيانات دقيقه وموثقه

عاشرا: موقف الجودة بالكليات التى لا يوجد بها نظام داخلى للجودة

جدول (12) تصنيف كليات ومعاهد الجامعة التى لا يوجد بها نظام داخلى للجودة

المعهد / البيان	معهد حضارات الشرق الأدنى	معهد الدراسات والبحوث الأسيوية
مدى تفعيل نظم الجودة الداخلية بالكلية	لا يوجد نظام داخلى مفعل للجودة.	المتطلبات الأساسية لإنشاء نظم داخلية للجودة غير موجودة.
أهم معوقات تفعيل نظم الجودة الداخلية	- عدم اكتمال الهيكل التنظيمي والإداري (لايوجد وكلاء) - النقص الشديد فى أعداد أ.هـ. ت. - عدم إدراج المعهد بالخطة الاستثمارية للدولة . - لا توجد موارد مالية لإنشاء نظام داخلي للجودة. - لم يتم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية.	- النقص الشديد فى أعداد أ.هـ. ت - عدم تعيين معاونيين للهيئه. - لا يوجد مكان مخصص لوحدة الجودة. - لاتوجد موارد مالية لإنشاء نظام داخلي للجودة. - لم يتم تبني معايير NARS للبرامج الدراسية .
الإجراءات التصحيحية المطلوب إتخاذها لتفعيل نظم الجودة الداخلية	- مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . - ضرورة إنشاء وحدة للخريجين بالمعهد. - سرعة تفعيل إنشاء نظام داخلي للجودة . - يجب اكتمال الهيكل التنظيمي. - يجب اعتماد مجالس أقسام و مجلس للمعهد . - مراعاة وضع آليات لمواجهة سد العجز في أعداد أ.هـ.ت	- مرعاة الانتهاء من قياس الاثر . - ضرورة إنشاء وحدة للخريجين. - سرعة تفعيل إنشاء نظام داخلي للجودة . - يجب اكتمال الهيكل التنظيمي. - يجب اعتماد مجالس أقسام و مجلس. - مراعاة وضع آليات لمواجهة سد العجز في أعداد أ.هـ. ت.

شكل (1) يوضح المقارنة بين كليات ومعاهد الجامعة طبقا لتطبيق نظم الجودة والموقف من الاعتماد قبل بداية المشروع وبعد عام من تنفيذ المشروع



مستوى الكليات والمعاهد بالنسبة لموقفها للاعتماد:

- مؤسسات تعليمية مؤهلة للاعتماد.
- مؤسسات تعليمية تنفذ مشروع CIQAP.
- مؤسسات تعليمية مؤهلة للحصول للتقدم لمشروع CIQAP بها ولم تحصل على مشروعات للتأهل للاعتماد.
- مؤسسات تعليمية تم إنشاء نظام داخلي ولم تحصل على مشروع CIQAP.
- مؤسسات تعليمية لا يوجد بها نظام داخلى للجودة.

اتضح من الشكل (1) تحقق فرض البحث بوجود فروق دالة احصائيا بين مستوى الجودة بكليات ومعاهد الجامعة فى بداية المشروع وبعد مرور عام من تنفيذ المشروع. كما يوضح الشكل ترتيب كليات ومعاهد الجامعة ومستوى استيفائها لمتطلبات الاعتماد. وظهر تباين فى هذه الفروق من كلية الى اخرى. حيث اتضح تقدم ملحوظ فى مستوى استيفاء كليات (الصيدلة – تربية رياضية بنات – طب بيطرى – طب بشرى) بعد مرور عام من تنفيذ المشروع وتقدمهم للاعتماد. وتمت زيارة الاعتماد وصدور قرار بالارجاء لهذه الكليات. وخلال ستة اشهر من تاريخ الإرجاء تكون تلك الكليات جاهزة للاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. ويعد هذا تقدما لكليات الجامعة. ومستوى التقدم فى استيفائها لمتطلبات الاعتماد ناتج عن عدة عوامل أهمها ان تلك الكليات حصلت على عدد من (2–3) مشروعات للتأهيل للاعتماد والتطوير المستمر واتضح ذلك فى الجدول (2)، وايضا كان للدعم الفنى المقدم من مركز الجودة لتلك الكليات دور ملحوظ فى الارتقاء بمستوى استيفائها لمتطلبات الاعتماد. وبالنسبة لكلية الزراعة حدث تقدم بسيط فى مستوى استيفائها لمتطلبات الاعتماد.

كما اتضح فى مستوى الجودة بكليات (تربية رياضية بنين – هندسة – تربية نوعية – التنمية والتكنولوجيا) قبل البدء فى المشروع وبعد مرور عام من تنفيذ المشروع. تبين ان ذلك ظهر من خلال الجدول (2). وان تلك الكليات حصلت على عدد من (3– 1) مشروعات للتاهيل للاعتماد والتطوير المستمر قبل بداية المشروع. وايضا كان للدعم الفنى المقدم من مركز الجودة لتلك الكليات دور ملحوظ فى الارتقاء بمستوى استيفائها لمتطلبات الاعتماد. حيث حصلت على (3) مشروعات فى الجودة مسبقا وتتأهل للتقدم للاعتماد حاليا واتضح ذلك من خلال الجدول (4) و (9). وكذلك كلية الهندسة تبين مستوى تقدمها فى استيفائها لمتطلبات الاعتماد حيث تم الموافقة على حصولها على مشروعCIQAP وايضا تم حصولها على مشروع سابق واتضح ذلك من خلال الجدول (2) و (5) و (10).

وقد اتضح من الشكل (1) مستوى التقدم الواضح فى استيفاء متطلبات الاعتماد فى كلية التربية النوعية وكلية التكنولوجيا والتنمية على التوالى وظهر ذلك فى مستوى تفعيل نظام الجودة الداخلى فيهما. واتضح ان هذا التقدم نتج عن عدة عوامل اهمها ان التربية النوعية تقدمت مرتان لمشروع CIQAP ولم تحصل عليه. واصبح لدى أ.هـ.ت والقيادات بالكلية خبرة واصرار على التقدم فى المرحلة القادمة من المشروع. بالاضافة الى توافر خبراء فى مجال الجودة ومراجعيين داخليين من الكلية مشاركيين مع مركز الجودة بالجامعة عددهم (19) خبير. كما تم تدريب 80% من أ.هـ.ت والمعاونين والقيادات على دورات المراجعة الخارجية بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وانعكس ذلك فى صورة الدعم الفنى المقدم من مركز الجودة بالجامعة على مستوى استيفاء الكلية لبعض متطلبات الاعتماد.

كما تبين ايضا المستوى المتقدم فى استيفاء متطلبات الاعتماد بكلية التكنولوجيا انها حصلت على (3) مشروعات فى الجودة مسبقا. كما تقدمت مره لمشروع CIQAP ولم تحصل عليه. ولديها عدد من خبراء الجودة كما انها تحتضن مركز ضمان الجودة اثر ذلك على حدوث حراك ملحوظ فى مستوى استيفائها لبعض متطلبات الاعتماد.

ومن خلال الجدول (2)و (7) و(12) اتضح ان مستوى التقدم فى محاولة انشاء نظام داخلى للجودة بمعهد الحضارات والمعد الاسيوى تقدم ضعيف. ويرجع ذلك الى ان تلك المعاهد لم تحصل على اى مشروعات فى الجودة من جهة كما ان نقاط الضعف بها معظمها ادارى ومالى ونقص فى أ.هـ.ت والخبرات والهيكل التنظيمى والادارى وبالتالى الاستجابة للدعم الفنى المقدم من مركز ضمان الجودة لهما ضعيف واتضح ذلك من خلال الجداول السابقة.

الخلاصة:

ومما سبق اتضح ان مشروع دعم ومتابعة الخطط التنفيذية لكليات ومعاهد الجامعة احدث ارتقاء مرضى فى الاداء خلال العام الاول من تنفيذه. كما تم تصنيف الكليات والمعاهد حسب مستوى تقدمها فى استيفاء متطلبات الاعتماد. تم الوقوف على الوضع الراهن لتلك الكليات والمعاهد من حيث نقاط الضعف والقوة وعلى اساسه تم تقديم الدعم الفنى الملائم للتقويم. كما تم توطيد العلاقة والتواصل بشكل بناء بين مركز ضمان الجودة والكليات والمعاهد من خلال التقييم والتحسين والتطوير للخدمات التى يقدمها المركز. وتم إنشاء قاعدة بيانات غنية بخبراء فى مجالات الجودة والاعتماد من مختلف كليات الجامعة كمراجعيين داخليين ومراقبين. وساهم ذلك فى نقل الخبرات بين كليات ومعاهد الجامعة وبعضها.

التوصيات:

- الاهتمام بتقدم كليات ومعاهد الجامعة للحصول على مشروعات فى الجودة تساهم بشكل فعال فى تأهيلها للاعتماد.

- الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة فى مجالات الجودة لأعضاء هيئة التدريس والقيادات والاداريين.
- الدعم الفنى والمادى والادارى لكليات ومعاهد الجامعة.
- إنشاء لجنة جديدة للجان العلمية بالكليات تحت مسمى لجنة الجودة.
- التوصية بان ابحاث الترقية تتضمن بحث فى مجالات الجودة.
- التوصية عند تعيين القيادات الجامعية ان يكون لديه انشطة متميزة فى الجودة.

المراجع:

1. وحدة إدارة المشروعات (المرحلة الثانية) – برنامج التطوير المستمر والتأهل للاعتماد– وزارة التعليم العالى – 2013.
2. نادية راضي عبدالحليم: منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعى– المؤتمر العربى الدولى الاول لضمان جودة التعليم العالى– جامعة الزرقاء–2011.
3. نغم حسين نعمة، خالد محمد طلال: نحو الية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فى الجامعات العربية – المؤتمر العربى الدولى الاول لضمان جودة التعليم العالى– جامعة الزرقاء –2011.
4. حمدى كمال عطا الله: مراكز ووحدات ضمان الجودة والاعتماد ودورها فى تطوير التعليم فى مصر – المؤتمر العربى الدولى الاول لضمان جودة التعليم العالى– جامعة الزرقاء –2011.
5. رافد معلك حنون: المعوقات لمستقبل الجودة فى مؤسسات التعليم العالى والتطبيق والمعالجات بالمقارنة بتجربة الجودة فى جامعة كاردف/ويلز (بريطانيا) – المؤتمر العربى الدولى الاول لضمان جودة التعليم العالى– جامعة الزرقاء–2011.

- 2009 Accreditation Cycle, Approved by the ABET , November 2007
- TAJ Mohieldin , Handbook of Assessment and Accreditation , 2006 , University of Bahrain , College of Engineering
- - Quinn, Anita; Lemay, Gina; Larsen; Peter and Johnson, Dana (2009), "Service quality in higher education", Total Quality Management, Vol. 20, No. 2, pp. 139–152
- www.BAC.org.2014
- .2014www.ABET.org
- Criteria For Accrediting Engineering Technology ograms, Effective For Evaluations During the 2008

معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية مابين أهمية النظرية وآليات التطبيق

د. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية

كلية التربية جامعة الخرطوم، بجمهورية السودان

بريد الكتروني: faisalabdo2009@hotmail.com

الملخص: *استهدفت هذه الورقة استعراض معايير جودة البرامج والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي العربية، والتي صممتها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية كمدخل لشرح وتحليل معايير ضمان جودة واعتماد البرامج السعودية، والتي أعدتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) التابعة لوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وذلك بهدف المقارنة بين كلٍ منهما. واعتمدت الورقة على جمع البيانات والمعلومات المباشرة وتحليلها ونقدها للخروج بتوصيات قد تفيد في وضع آليات لتطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج في مؤسسات التعليم العالي السعودية. وتم إعداد الورقة في أربعة مباحث: تناول المبحث الأول: تعريف بعض المصطلحات المهمة والمرتبطة بضمان جودة واعتماد البرامج.أما المبحث الثاني: فأستعرض معايير برامج الكليات العربية وهي عشرة معايير، حيث تم شرحها باختصار حسب ما وردت في دليل أمانة اتحاد الجامعات العربية للبرامج (عبد الله، 2011). أما المبحث الثالث : فتناول نبذة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) السعودية من حيث أهدافها وهيكلها ووظائفها*

و أهم إنجازاتها، كما تناول المبحث بالشرح والتفصيل معايير ضمان الجودة واعتماد برامج مؤسسات التعليم العالي السعودية، وعددها احد عشر معياراً، (دليل الهيئة NCAAA، 2009). أما المبحث الرابع والأخير فتناول الباحث فيه نتائج الورقة وهي عشرة نتائج، وتوصيات الورقة وعددها خمس عشرة توصيةً، فكانت أهم النتائج: أن معايير ضمان الجودة والاعتماد السعودية مقارنة بالمعايير العربية للبرامج نجدها أكثر شمولاً ووضوحاً، من حيث صياغة المعيار ومتطلبات تطبيقه والأدلة والمؤشرات الخاصة بتقويمه، ونتيجة أخرى فعلى الرغم من المجهود الكبير للهيئة السعودية (NCAAA) في تصميم معايير البرامج، لكن نشر الثقافة والتدريب لجميع منسوبي مؤسسات التعليم العالي دون المطلوب، وكذلك متابعة الهيئة في التطبيق والتقويم لم تشمل جميع مؤسسات التعليم العالي بالمملكة. أما أبرز توصيات الورقة، فضرورة التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات بين الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية وبين الهيئة السعودية الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في مجال ضمان الجودة والاعتماد البرامجي، ومن التوصيات كذلك يجب المزيد من اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق التقويم الذاتي الداخلي في معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد السعودية،مع الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير وتحديث برامجها.

المقدمه:

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب التركيز والاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع الذي يعتبر التعليم من ركائزه الأساسية (احمد،2013،ص1)، فالتعليم من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين المجتمع وفي تحقيق طموحاته في الحاضر والمستقبل معاً، بل السبيل إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة التي تخطط لتحقيق النمو المادي للمجتمع وتسهر على تنفيذه، وعليه لابد من الشراكة الفاعلة بين المؤسسات الحكومية والشراكة المجتمعية لتطوير التعليم. و يحظى تحقيقها في التعليم العالي حيث نجد الاهتمام العالمي بنهضتة وتطويره، والتي تعتمد على جودة مدخلاته وعملياته بالسعى نحو تطويرها وتحسينها (عوده،احمد وآخرون،2011)، ومن هنا لابد من بناء معايير جيدة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالى في العالم العربي، عبر التخطيط العلمي بهدف تحقيق الطفرة فيه عموماً، (الحاج، 2012،ص 33). وظهر مفهوم ضمان الجودة في التعليم الجامعي نتيجة لتدني مخرجات التعليم وعدم مواكبتها لسوق العمل، وبسبب التنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للتوجه العالمي للعولمة، وانتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، والتي عملت على تحديد السياسات وتصميم المعايير لضمان جودة المؤسسات والبرامج في التعليم العالى، وأصبح لزاماً على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها. ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالى وتجويد مخرجاته لتحقيق النهضة والتنمية الشاملة حتى توافق مخرجاته متطلبات سوق العمل، فقامت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والإعتماد الاكاديمي (NCAAA) للقيام بمهامها في ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والبرامجي لكل مؤسسات التعليم العالى السعودية.

أهمية الورقة:

ومما تقدم تاتي أهمية هذه الورقة، والتي تتناول عرض وتحليل معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالى السعودية، مع اقتراح الآليات لتطبيقها في جميع مؤسسات التعليم العالي، وأن الجهة المستفيدة من نتائج وتوصيات هذه الورقة هي وزارة التعليم العالي

وجميع مؤسسات التعليم العالي ما بعد المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الورقة:

- التعرف على المعايير العربية لضمان جودة البرامج الخاصة بالكليات في مؤسسات التعليم الجامعي العربي، والتي أعدتها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
- استعراض معايير ضمان الجودة والإعتماد لبرامج التعليم لمؤسسات التعليم العالي السعودي، والتي وردت في دليل الهيئة السعودية الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي، (NCAAA).
- المقارنة بين المعايير العربية والسعودية لضمان جودة واعتماد البرامج، ثم تقديم مقترحات أو آليات في كيفية تطبيق معايير ضمان الجودة وإعتماد البرامج في مؤسسات التعليم العالي السعودية.

موضوعات الورقة:

- التعريف ببعض المصطلحات المهمة للورقة، وهي كلٍ من: (الجودة، وضمان جودة، والاعتماد، والمعايير، والتقويم، ومواصفات البرنامج في مؤسسة التعليم العالي).
- معايير ضمان جودة برامج الكليات بمؤسسات التعليم العالي العربية.
- معايير ضمان الجودة واعتماد البرامج في مؤسسات التعليم العالي السعودي من خلال عرض المعيار ومتطلبات تطبيقه ومؤشراته وأدلة التقويم الخاصة به.
- المقارنة بين المعايير العربية والسعودية، مع إقتراح آليات لتطبيق معايير البرامج بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

المبحث الاول: المصطلحات الخاصة بالورقة:

اولاً | مصطلح الجودة: تعرف إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها: (استراتيجية إدارية ترتكز علي مجموعه من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات، والتي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمارات قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو ابداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة)، (الحراحشه وزميله، 2013). ومن تعاريف مصطلح الجودة: (هي المعايير Standardsاو التميز Excellence)، (العياشي وزميله،2013).

كما عرفت الجودة أيضاً بأنها: (درجة توافق الخدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها)، (فضيله وزميلتها،2013). كما عرفت الجودة في التعليم العالي بأنها: (واحد او أكثر من معاني التميز والكمال او الاتساق وملائمة الهدف، وتركز أكثر المفاهيم المتعلقة بالجودة في التعليم العالي على وصف مايجب أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي). و أخيراً يرى الباحث في تعريفه الإجرائي للجودة في التعليم العالي: (انها جملة من المعايير والمتطلبات والمؤشرات التي ينبغي أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بمؤسسة التعليم العالي، فيما يتعلق بالمدخلات ومتابعة العمليات ومراقبة المخرجات التي تلبي حاجة المجتمع وسوق العمل ومتطلباته).

ثانياً: المعايير: هي عقد إجتماعي جديد حول متطلبات التعليم الجامعي وتاكيد للتوقعات المتفق عليها اجتماعياً، وهي تلعب دوراً مهماً في وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء بكل جوانبه وإظهار قدرة الطلاب على تحقيق النواتج مسبقاً، وهي أساس للتقويم المؤسسي والبرامجي. (احمد، 2011).

ثالثاً: ضمان الجودة: عرفت اليونسكو مصطلح ضمان الجودة: (بأنه عملية منظمة ذات صيرورة ممتدة زمنياً (من سنة لسنتين)، يتم فيها تقييم مؤسسة التعليم العالي ككل [الضمان المؤسسي]، أو تقييم أحد برامجها [الضمان المتخصص] بناءً على لائحة من المعايير [أو المحكات أو المقاييس] المتفق عليها).(ابو دقه،2013م).

رابعاً: الاعتماد: (هو نشاط مؤسسي علمى موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها) (احمد، 2013م)، والاعتماد نوعان مؤسسي يركز على تقييم الأداء بكل المؤسسة، واعتماد تخصصي يهتم بالبرامج الأكاديمية التي تطرحها المؤسسة.

خامساً: التقويم: يرى (النشواتي، 1985م) أن التقويم هو:(عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء و الأهداف)، كما عرف النشواتي أيضاً القياس: (بأنه التحقق الكمي من مدى تعلم الطلاب أو مدى توافر بعض الخصائص أو الصفات أو الأنماط السلوكية لديهم). كما عرف (راشد، 1988م، ص210) التقويم بأنه: (عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام معايير أو محكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام). و قد استخدم (أبو مغلي و آخرون، 1997م، ص348) مصطلح التقييم بدلاً عن التقويم ويرى بأنه: (عملية إعطاء أحكام وفق قواعد محددة، و تتضمن هذه العملية تحديد كل ما يجب قياسه و تطوير الأداء اللازمين لذلك). وحدد (عبدالوهاب، 2013) ثلاثة أقسام للتقييم في معايير ضمان الجودة في التعليم العالى، الأول: هو التقييم الذاتي : (وهو مراجعة كل الموارد اللازمة لفحص أحوال المؤسسة أو البرنامج لتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف وكيفية التغلب عليها، وعادة ما يتم من أصحاب الشأن أنفسهم أفراد المؤسسة او العاملين في البرنامج الأكاديمي)، يقول الله تعالى (الإنسان على نفسه بصيرا)، (القيامة –الآية 14). اما التقييم الداخلي: (فهو مراجعة كل الموارد

اللازمة لفحص أحوال المؤسسة في البرامج لتحديد نقاط القوة وكيفية تعزيزها ونقاط الضعف وكيفية التغلب عليها)، وعادة مايتم من قبل جهة داخل المؤسسة مهمتها متابعة الأداء. إذن الفرق بين التقييم الذاتي والتقييم الداخلي أن الأول تقوم من به الجهة المصممة للبرنامج نفسها مثل القسم، والثاني تقوم به الجهة التابعة للمؤسسة والخاصة بضمان الجودة في المؤسسة، أما التقييم الخارجي فتقوم به جهة خارجية مستقلة عن المؤسسة، من إعداد تقرير شامل للتأكد من مدى التزام المؤسسة أو البرنامج بالإيفاء بالمعايير المطلوبة، وفي العادة يعده فريق زائر من جهة أو مؤسسة أو هيئة متخصصة في التقييم وهي صاحبة المعايير التي يجرى التقييم على أساسها).

سادساً | مواصفات البرنامج في مؤسسة التعليم العالي:

وثيقة مواصفات البرنامج،كما حددها (الترتوري وزميله، 2009م) هي: عبارة عن مجموعة من المعلومات التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي حول برنامجها، والتي تصف تركيب البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعليم المقصودة وطرق تقييم التعليم والفهم والمهارات والخواص، وتحدد مواصفات البرنامج مخرجات البرنامج المعني، وهذه تكون على صورة مهارات أساسية مثل تلك المتعلقة بالاتصال والقدرات الحسابية الرياضية واستعمال تكنلوجيا المعلومات والمهارات الذهنية مثل فهم مناهج البحث والقدرة على التحليل الناقد، بالإضافة للمهارات الخاصة بالبرنامج مثل مهارة الفحص والتحليل في المختبر وغيرها، وتعطي وثيقة البرنامج تفاصيل حول الوسائل المتبعة في البرنامج والتقويم وتربط المواد بالإطار العام للتخصص، ومن هنا فإن فريق التدريس يبين بوضوح مخرجات التعلم المستهدفة من البرنامج والطرق المتبعة في التدريس وبيان طرق التقويم المتبعة للطلبة، كما يقدم البرنامج معلومات كاملة ووصف تفصيلي للطلبة الحاليين والجهات التي يمكن أن يعمل فيها الطلبة بعد تخرجهم مستقبلاً، إذن وثيقة مواصفات البرنامج يجب أن تكون مفهومة لغير المتخصصين كما ينبغى إعداد وثيقة البرنامج قبل إعداد وثيقة التقويم الذاتي.

المبحث الثاني: معايير برامج الكليات بمؤسسات التعليم العالي العربية:

اولاً | هيئات ضمان الجودة بالعالم العربي: هناك 15 هيئة ضمان جودة في العالم العربي وأغلبها تتبع لوزارة التعليم العربية في الدولة وهي، (أبودقة، 2013):

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي – المملكة العربية السعودية.
- الهيئة العليا للاعتماد والتقويم – السودان.
- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي – الأردن.
- الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي – فلسطين.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد – جمهورية مصر العربية.
- هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب – البحرين.
- هيئة الاعتماد الأكاديمي – الأمارات.
- الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي – عمان.
- مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية – ليبيا.
- الهيئة الوطنية للتقييم وضمان الجودة والاعتماد – تونس.
- مجلس الاعتماد الاكاديمي وضمان الجودة في التعليم العالي – اليمن.
- مجلس الجامعات الخاصة – الكويت.
- مديرية التعليم العالي – المغرب.
- الهيئة اللبنانية لضمان الجودة – لبنان (في طور الإنشاء).
- – مديرية الإشراف والتقويم العلمي – العراق.

ثانياً:معايير جودة البرامج الأكاديمية العربية: وهي عشرة معايير، وفيما يلي شرح مختصر حيث وردت مفصلة في دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية للأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،(الحاج، 2011م):

المعيار الأول: أهداف ومخرجات التعلم:وجود هدف عام للبرنامج الأكاديمي موثق ومعمم على الجهات المعنية، على أن يحدد المعارف والمهارات، ووجود أهداف تفصيلية موثقة ومعممة تنبثق عن الهدف العام للبرنامج، وانسجام أهداف البرنامج الأكاديمي مع السياسة العامة للمؤسسة التعليمية، واستناد الأهداف إلى أسس مرجعية على المستويين المحلي والعالمي، وضرورة وجود مخرجات تعلم من معرفة ومهارة قابلة للقياس والتحقق وبما ينسجم مع الأهداف المعلنة للبرنامج، ووجود آليات وأدوات لقياس مخرجات التعلم والاستفادة منها في مراجعة وتقويم البرنامج، ومدى تحقيق الطلبة الخريجين لمخرجات التعلم، ومشاركة الجهات المعنية من أساتذة وطلبة وخريجين ومجتمع محلي في عملية تصميم أهداف البرنامج، وفهم واستيعاب الأساتذة والطلبة لأهداف البرنامج.

المعيار الثاني: المنهاج الدراسي ومقرراته: يجب توافق الخطة الدراسية مع أهداف البرنامج ومخرجات التعلم، كما يلزم وجود خطة تفصيلية للبرنامج تبين المواد الدراسية وتوضح عدد ساعات الدراسة المتوقعة من الطالب لكل مادة، واستناد الخطة إلى مرجعيات محلية وعالمية، و تغطية الخطة لحقول المعرفة المختلفة في التخصص، وانعكاس نشاط البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس على محتويات المواد، ووجود خطة تفصيلية لكل مادة تتضمن: (وصف المادة والهدف العام والأهداف التفصيلية ومخرجات التعلم والمحتويات والجدول الزمني للمحاضرات، وأساليب التقويم والكتاب المقرر والمراجع المساندة والمنهاج الدراسي موثق ومعلن بكافة تفصيلاته لأصحاب العلاقة).

المعيار الثالث: التعليم والتعلم: مساهمة طرائق التدريس والتعلم في إكساب وتطوير المهارات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل، والتوازن بين شمولية وعمق المحتوى العلمي للمواد، و تعزيز التعلم الذاتي لدى الطلبة، والتفاعل الإيجابي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والتفاعل الإيجابي بين الطلبة وتنمية روح الفريق الواحد لديهم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية، ووجود نظام لتقويم العملية التدريسية بشكل دوري والإجراءات المترتبة على ذلك.

المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس: توفر كادر تدريسي متفرغ مناسب من حيث العدد والخبرة وتنوع التخصصات، وتغطية أعضاء هيئة التدريس لكافة المجالات المعرفية للتخصص، والتأهيل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجدد، والتطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة التطورات الحديثة، وأثر البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس على العملية التعليمية، والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والكوادر الإدارية المساندة، والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ووجود آليات مناسبة للتعيين والترقية، ووجود نظام متكامل لتقويم أعضاء الهيئة التدريسية دورياً والارتقاء بهم، ومدى ثبات الكادر التدريسي ونسبة الدوران، ومشاركة أعضاء الهيئة التدريسية بالمؤتمرات والنشاطات العلمية، ومدى حرية ومسئولية أعضاء الهيئة التدريسية في تقويم وتطوير المنهاج الدراسي، وتوفر البيئة والوقت لأعضاء الهيئة التدريسية للتطوير المهني والنشاط البحثي، وآليات ثبات واستقطاب أعضاء هيئة تدريس بكفاءه عالية.

المعيار الخامس: المكتبة ومصادر التعلم: توفر الأجهزة والتجهيزات والمواد والبرمجيات المناسبة للتخصص، وملائمة مصادر التعلم للتخصص، وحسن استخدام مصادر التعلم المختلفة في العملية التعليمية، وتوفر الكتب والدوريات وتنوعها وحداثتها وتغطيتها لجميع المجالات، ووجود موقع إلكتروني فاعل للقسم الأكاديمي يحوي كافة المعلومات التفصيلية، والاشتراك في قواعد البيانات الإلكترونية في مجال التخصص،ووجود نظام الكتروني لإدارة المحتوى التعليمي وتوفر المواد الالكترونية، ووجود مكتبة متكاملة من حيث أوعية المعلومات والتجهيزات والكوادر الفنية المتخصصة لخدمة التخصص، وتوفر نظام إلكتروني للبحث عن المعلومات في المكتبة بالإضافة إلى المكتبات الإلكترونية.

المعيار السادس: شؤون الطلبة: ويتناول هذا المعيار مدى تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم التي تؤهلهم للحصول على الدرجة العلمية، وقدرة الطلبة على اجتياز امتحان الكفاءة إن وجد، وحاجة الطلبة الخريجين في سوق العمل، و تقدم الطلبة واكتسابهم المهارات اللازمة لكل مستوى، وفاعلية الإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلبة، ووجود برنامج تعريفي للطلبة الجدد، ووجود دعم أكاديمي خارج نطاق المحاضرات، وتوافر شروط تكافؤ الفرص في القبول، وتنوع أساليب تقويم أداء الطلبة، وملائمة أساليب التقويم للتخصص، ومساهمة أساليب التقويم في التعلم والاستفادة من التغذية الراجعة من هذه الأساليب، والشفافية والعدالة في أساليب التقويم، ووجود ممتحنين أو مقيمين داخليين وخارجيين، و قدرة أساليب التقويم على قياس مخرجات التعلم، و توفر إجراءات تمكن الطلبة من مناقشة ومراجعة علاماتهم.

المعيار السابع: المرافق والخدمات المساندة: توفر قاعات تدريس مناسبة مزودة بالأدوات والتجهيزات اللازمة للتخصص، وتوفر مكاتب مناسبة لأعضاء هيئة التدريس، و توفر مختبرات مناسبة مجهزة بالأجهزة اللازمة للتخصص، و توفر مرافق متكاملة (ملاعب، مطاعم، معارض، قاعات، صالات رياضية وغير ذلك)، و مدى إمكانية الكادر التدريسي والإداري والطلبة في استخدام أنظمة المعلومات الالكترونية حسب الحاجة، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بخدمة الإنترنت والطباعة، ووجود مكتب توظيف الخريجين وتأهيلهم بالمهارات المطلوبة لسوق العمل، وتوفر الإرشاد النفسي المتخصص.

المعيار الثامن: الإدارة الأكاديمية للبرنامج : وجود نشرة تعريفية للقسم تحتوي على رؤية ورسالة وأهداف القسم ومدى الالتزام بها، وتوفر رئيس قسم ذي خبرات أكاديمية وإدارية مناسبة لإدارة القسم والارتقاء به، ووجود مجلس قسم ولجان مساندة تجتمع بانتظام وتوثق أعمالها وتتابع قراراتها، و توفر بيئة مناسبة تشجع العمل بروح الفريق، ومشاركة الطلبة في اتخاذ القرار والحصول على التغذية الراجعة منهم، وتوفر سكرتارية وكادر إداري كافٍ ومناسب للقسم، وتوفر الكوادر الإدارية المساندة المؤهلة لتوفير الخدمة اللازمة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، و تنمية وتطوير المهارات والقدرات الفنية والمهنية للكوادر المساندة، وتوفر أرشيف متكامل للقسم، وتوفر كافة الخدمات الإدارية والمرافق اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية في القسم.

المعيار التاسع: البحث العلمي والتواصل الخارجي: نشاط البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس، ومدى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع، وعلاقة ونشاط القسم الأكاديمي مع مؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة، وأي اتفاقيات وتعاون مع المجتمع الخارجي والجامعات ومراكز الأبحاث.

المعيار العاشر: إدارة الجودة وتحسينها : وجود آليات ملائمة ومفعلة للاستمرار في تحسين وتطوير العملية التدريسية، وتوفر وحدة لضمان الجودة، وإيجاد تقويم ذاتي في الجامعة على مستوى التخصصات، وان يكون هناك دليل للجودة (توثيق الآليات)، ووجود علاقة مع مؤسسات اعتماد، وتوفر نظام تقويم داخلي وخارجي، وان هناك آليات للتطوير الأكاديمي المستمر لأعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة، وإيجاد آليات قبول واضحة وملائمة للتخصص،

ومدى تطبيق آليات وإجراءات إدارة الجودة وفاعليتها في تحسين الجودة، و توثيق القسم لكافة إجراءاته وللبيانات ذات العلاقة في عملية تقويمه وتطويره، وتوفر استخدام نتائج التقويم للتطوير والتحسين وبخطة زمنية موثقة.

المبحث الثالث: معايير ضمان جودة البرامج لمؤسسات التعليم السعودي :

كما شهدت مؤسسات التعليم العالي العربي اهتماماً بالجودة ومعاييرها والاعتماد الأكاديمي، نجد وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية تسعى جاهدةً لتحقيق الجودة في كافة مؤسساتها، وذلك من خلال الحرص على وجود مخرجات تعليمية لمؤسسات التعليم العالي وفق أساليب وطرق تعليمية حديثة، وقد بذلت الوزارة جهوداً في تحقيق ذلك من خلال الحرص على أن تتم المدخلات والعمليات وفق أسس علمية سليمة، وأنشأت الوزارة المركز الوطني للقياس والتقويم.

وأصدرت الموافقة بالرقم 7|ب|6024 على إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بتاريخ 9| 2| 1424هـ، لتصبح تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم، ومنذ ذاك التاريخ بدأت الهيئة أنشطتها وأعمالها. وفيما يلي نبذة عن أهداف الهيئة وهيكلها وأقسامها وأهم إنجازاتها، ونختم هذا المبحث بمعايير البرامج التي قامت الهيئة بتصميمها،(www.ncaaa.gov.sa.)

اولاً: أهداف الهيئة :

- وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية المختلفة بعد الثانوية العامة.
- الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو مايعادلها مثل الكليات والمعاهد واعتماد أقسامها وتخصصاتها وخططتها الأكاديمية.
- المراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد واعتماد أقسامها وخططها الدراسية أكاديمياً.
- التنسيق حيال اعتماد برامج وأقسام مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية أكاديمياً ومن جهات الاعتماد العالمية.
- تقويم واعتماد برامج البكالوريوس والدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها والمراجعة الدورية لمتطلباتها.
- تقويم واعتماد البرامج التخصصية الأكاديمية بعد الثانوية العامة مثل برامج الكليات المتوسطة والدبلومات العامة.
- تقويم واعتماد البرامج ذات الصبغة التدريبية والتعليمية في المؤسسات التعليمية والحكومية والأهلية.
- المشاركة في اقتراح الخطط العامة والإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة وللهيئة تشكيل لجان أكاديمية دائمة ولجان أخرى مساندة دائمة أو مؤقتة ويكون أعضاء هذه اللجان من بين أعضائها أو غيرهم.
- نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي وأتاحتها للجهات والأفراد الراغبين في الاطلاع عليها.

ثانياً: هيكل الهيئة ووظائفها: للهيئة مجلس إدارة، يتكون من 18 عضواً، يختص بأتخاذ القرارات والإجراءات التي تكفل حسن أداء الهيئة لوظائفها وتحقيقها لأهدافها. علي النحو التالي:

(جدول رقم 1).

م	الاسم	المهمة
1	وزير التعليم العالي	رئيساً
2	وكيل وزارة التعليم العالي للشؤون التعليمية	نائباً للرئيس
3	ستة من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات مختلفة من جامعات ومؤسسات التعليم العالي الحكومية.	أعضاء
4	عضو واحد من مؤسسات التعليم الأهلي.	عضواً
5	ثلاثة أعضاء من القطاع الأهلي ترشحهم الغرف التجارية والصناعية من كل من الرياض وجده والدمام.	أعضاء
6	عضوين من الجهات الحكومية التي تقدم برامج للتعليم العالي.	عضوين
7	ممثل للهيئة السعودية للتخصصات الصحية.	عضواً
8	ممثل للهيئة السعودية للمهندسين.	عضواً
9	ممثل للهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين.	عضواً
10	أمين عام الهيئة.	أمين المجلس

ثالثاً: أقسام الهيئة: تتكون الهيئة من مجلس إدارة الهيئة الذي عرض في الجدول رقم (1) السابق، ويليه الأمانة العامة للهيئة ومسئول منها أمين عام الهيئة، وتتكون الهيئة من خمس إدارات وهي: (إدارة الاعتماد والتقويم الأكاديمي، و إدارة اعتماد البرامج التدريبية، و الشؤون الإدارية والمالية، و إدارة تنسيق المعلومات والاتصالات وأقسامها، و إدارة دراسات الجدوى والتخطيط)، وتحت كل إدارة توجد أقسام مختلفة.

رابعاً: بعض إنجازات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ((NCAAA:

(أ) الحصول على عضوية عدد من المنظمات الدولية ومنها :

- الشبكة العالمية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي. International Network for Quality Assurance) (Agencies in higher Education

- وتختصر بـــ (INQAAHE). وهي منظمة عالمية تهدف لتبادل المعلومات والخبرات بين الأعضاء فيها من أجل دعم الممارسات الجيدة وتحسين الجودة في التعليم العالي.
- عضوية مشروع الشبكة العربية لضمان الجودة.
- عضوية اللجنة التنسيقية الخليجية لضمان الجودة في دول مجلس التعاون الخليجي.

(ب) انجاز الوثائق : أعدت الهيئة وثائق خاصة بنظام التقويم والاعتماد والأكاديمي الوطني بهدف تقويم المؤسسات وأهمها:

- وثيقة معايير ومقاييس الجودة في أداء مؤسسات التعليم العالي وهي من الوثائق الأساسية للتعريف بمفهوم معايير الجودة في الأداء، وهي تلك التي تحدد المعايير العامة للممارسات الجيدة في مؤسسات التعليم العالي وتتكون من أربعة أجزاء: الأول خاص بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات،وهذه خاصة بالتقويم المؤسسي تتكون من أحد عشر معياراً وتشرح هذه المعايير. الجزء الثاني وخاص بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للبرامج العلمية في التعليم العالي، وهي خاصة بالتقويم البرامجي وتتكون أيضاً من أحدى عشر معيار. الجزء الثالث: وهو خاص بمقاييس التقويم الذاتي للمؤسسات وهي دليل إرشادي لما ينبغي أن تقوم به مؤسسات التعليم العالي السعودي في التقويم المؤسسي. أما الجزء الرابع: فخاص بمقاييس التقويم الذاتي للبرامج العلمية في التعليم العالي وخصصت هذه لشرح المقاييس التي تستخدمها مؤسسات التقويم البرامجي الداخلي.
- وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات: وهذه تهدف لتصنيف المؤهلات التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي ابتداءً من الدبلوم وانتهاءً بالدكتوراه وتقدم وصفاً تفصيلياً لطبيعة ومستوى التحصيل العلمي والمهارات التي يجب اكتسابها للحصول على كل مؤهل من الدبلوم إلى الدكتوراه وتصف الوثيقة تفصيلاً للمهارات والمعارف لكل مؤهل.

(ج) دليل نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي: ويمثل عصر انتقال الهيئة من مرحلة التخطيط لمرحلة التنفيذ، وصمم من أجل وصف نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي ليكن مصدراً لكل مؤسسات التعليم العالي السعودي وللكليات والأقسام العلمية وللمحكمين الذين يقومون بعملية التقويم، ويتكون من ثلاثة أجزاء: الأول خاص بمعايير وعمليات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وهو يشرح بالتفصيل نظام الاعتماد وضمان الجودة الذي أعدته الهيئة (NCAAA)، ومراحل تطبيق الاعتماد الأكاديمي لكل نمط لمؤسسات التعليم العالي، والجزء الثاني إجراءات ضمان الجودة الداخلية ويفصل كيفية قيام مؤسسات التعليم العالي بإدارة التقويم وضمان الجودة داخلياً، الجزء الثالث وفيه إجراءات عمليات التقويم الخارجية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وخصص هذا الجزء بما يجب أن تقوم به المؤسسة من أجل الوفاء بمتطلبات التقويم الخارجي المستقل.

(د) مشروع التقويم التطويري لنظام الاعتماد وضمان الجودة: وهو مطبق على مستوى التقويم المؤسسي لكل من جامعات الملك سعود والإمام محمد بن سعود وجامعة الملك فيصل وجامعة القصيم وكلية إدارة الإعمال الأهلية وهو الذي قامت به الهيئة، (NCAAA).

(هـ) الندوات والمؤتمرات : حيث عقدت الهيئة أربع ندوات ومؤتمرين تناولت المواضيع المختلفة بضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم السعودي.

(و) البرامج التدريبية: قامت الهيئة بتصميم برامج تدريبية نذكر منها في سنة (1430هـ) قدمت فيه 21 برنامجاً تدريبياً شارك فيه (1000) متدرب ومتدربة من منسوبي التعليم العالي فوق الثانوي.

(هـ) عمليات التقويم: حيث قامت الهيئة بتقويم مدي أهلية مؤسسات التعليم العالي الأهلية لبرنامج المنح الدراسية. وكان ذلك بفريق دولي من استراليا ونيوزلندة و المملكة المتحدة وأميركا ومصر والمملكة العربية السعودية.

خامساً: معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية :

قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية بوضع أحد عشر معياراً لبرامج مؤسسات التعليم العالي،

وتم تصميمها بصوره عامة، ومبنية على الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم حيث عملت الهيئة على تكييفها ومواءمتها مع البيئة المحلية السعودية. وفيما يلي تفصيل مختصر لهذه المعايير (دليل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009):

المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف:

(أ) **المعيار:** يجب أن تكون رسالة البرنامج متسقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، ويتم تطبيق هذه الرسالة على الغايات والمتطلبات الخاصة بالبرنامج المعني، ويجب أن تحدد رسالة البرنامج بوضوح تام وبشكل يناسب الأهداف والأغراض الأساسية للبرنامج وأولوياته، كما يجب ان تكون مؤثرة في توجيه التخطيط والعمل في البرنامج.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً |مناسبة رسالة البرنامج لرسالة المؤسسة. ثانياً| فائدة صيغة رسالة البرنامج في التخطيط وصنع القرارات المتعلقة بالبرنامج نفسه. ثالثاً| وضع الرسالة ومراجعتها الدورية. رابعاً | استخدام الرسالة كأساس للتخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات الرئيسية. خامساً| العلاقة بين الرسالة والغايات

والأهداف وذلك من خلال استخدم الرسالة لتوجه عملية وضع غايات البرنامج وأهدافه والخطط الإستراتيجية لغرض تطويره.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: ينبغي الحصول على الأدلة لجودة رسالة البرنامج من خلال فحص صيغة الرسالة، و نسخ الأوراق الخاصة بتوثيق الرسالة وأي تعديلات اجريت عليها، وبمقابلة أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين أو الخريجين وأرباب العمل لمعرفته بها، بالإضافة لأي فحص لتقارير أو بيانات خاصة بها.

المعيار الثاني: إدارة البرنامج :

(أ) المعيار: يجب أن تقوم إدارة البرنامج بقيادته الفاعلة، والتي تعكس التوازن المناسب بين المسائلة أمام كبار المسئولين بالإدارة العليا ومجلس الإدارة الأعلى للمؤسسة التعليمية التي تقدم البرنامج (مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء)، وبين تحقيق المرونة التي تسمح بالوفاء بالمتطلبات الخاصة بالبرنامج المعني، ويجب أن تشمل عملية التخطيط للبرنامج اشتراك ذوي العلاقة (الطلبة، والجهات المهنية، وممثلي الصناعة، وهيئة التدريس) في وضع غايات البرنامج وأهدافه ومراجعتها وتعديلها بناءً على المراجعة، وإذا كان هناك قسمان للبنين والبنات يجب أن تكون الموارد متكافئة بينهما، ويكون هناك اتصال فعال ومشاركة متساوية في عمليات التخطيط بينهما، ويجب أن تكون هناك مراقبة دورية لجودة البرنامج مع عمليات التغذية الراجعة الناتجة من عمليات التقويم والتطورات في البيئة الخارجية.

(ب) أهم متطلبات المعيار: اولاً| تشمل القيادة الفعالة لمسئولي إدارة البرنامج لتطويره وتحسينه.ثانياً |تكون عمليات التخطيط بفعالية لتحقيق رسالة وأهداف البرنامج عبر العمل الجماعي لفريق التدريس.ثالثاً| العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات عبر مشاركة مسئولي البرنامج من رئيس القسم ووكيله أو مشرفة القسم أو غيرهم من المسئولين وهيئة التدريس بين الجانبين. رابعاً| اشتراك كامل في التخطيط وصنع القرارات وإعداد التقارير المشتركة مع التوزيع المتكافئ للموارد بين الجانبين. خامساً | النزاهة ونقصد بها التزام الجميع من هيئة التدريس والموظفين المشتركين في البرنامج بالمستويات الأخلاقية العالية والاستقامة والنزاهة في كل شئ. سادساً| السياسات التنظيمية واللوائح الداخلية يجب أن تحدد وبوضوح المسؤوليات الرئيسية والمهام عند إدارة البرنامج للجان والأساتذة والموظفين والطلبة وكل من له صلة بالبرنامج.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: وتشمل البراهين الخاصة بالإدارة الفعالة للوثائق التي تحدد السياسات والإجراءات التنفيذية،إضافة لنتائج استطلاع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المؤظفين وآراء كبار المسئولين في الإدارة العليا للمؤسسة بالإضافة للهيئات المهنية المختصة، كما تشمل البراهين في نشر السلوكيات المتوقعة من المعلومات الالكترونية والإعلانات.

المعيار الثالث: إدارة ضمان جودة البرنامج:

(أ)المعيار: أن يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المؤظفين المرتبطين بالبرنامج في أدائهم وبشكل دوري، وأن يلتزموا بتحسين جودة أدائهم بشكل دوري مع تحسين الجودة في البرنامج ككل، ويحب تقييم الجودة بصفة دورية في كل مقرر دراسي بناءً على أدلة صحيحة ونقاط مرجعية مناسبة وأن تعد خطط التحسين ويتم تنفيذها، ويجب تقييم الجودة بالرجوع للأدلة والبراهين ومؤشرات الأداء المحددة، وضرورة تمركز الاهتمام بنواتج تعلم الطالب في كل مقرر دراسي والتي تسهم في تحقيق الأهداف العامة للبرنامج.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً| الالتزام بتحسين الجودة في البرنامج من إدارة البرنامج ومن كلٍ من أعضاء هيئة التدريس والمؤظفين المرتبطين به. وثانياً | تطبيق أنشطة ضمان الجودة في تخطيط البرنامج وتنفيذه من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ثالثاً| أن تفي إدارة عمليات ضمان الجودة بجميع المتطلبات الخاصة بالبرنامج في المؤسسة التعليمية ككل. رابعاً| استخدام مؤشرات الأداء ونقاط المقارنة المرجعية بهدف تقويم مقارن لمدى تحقيق الغايات والأهداف.خامساً| التحقق المستقل من التقويم من خلال إسنادها والتحقق من نتائجها بشكل مستقل.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: وهنا يمكن النظر لمدى مشاركة هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين في جودة البرنامج وعمليات ضمان جودته، ومن خلال الخطوات التي اتخذت استجابة لعمليات التقويم التي اجريت للبرنامج والمقررات وغيرها من التقارير التي يتم إعدادها، ويمكن التحقق كذلك من خلال فحص البيانات التراكمية للمعرفة هل هناك تحسن مستمر في التخطيط والإدارة ونواتج التعلم للطلبة، ويمكن الحصول على الأدلة من خلال استطلاع الرأي في البرنامج من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من موظفي البرنامج، وبالإضافة لما تقدم يمكن للمؤسسة وضع مؤشرات خاصة بها للتحقق من هذا المعيار.

المعيار الرابع: التعلم والتعليم:

(أ) المعيار: يجب أن تكون مخرجات تعلم الطلبة محددة بدقة، وأن تكون متسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات" ومتطلبات التوظيف أو ما تتطلبه ممارسة المهنة، وأن يتم تقييم مستويات التعلم والتحقق منها من خلال عمليات ملائمة وأن تتم مقارنتها بنقاط (معايير او مستويات) مرجعية خارجية مناسبة وذات مستوى رفيع، ويجب أن يكون أفراد هيئة التدريس مؤهلين بصورة مناسبة ولديهم الخبرة اللازمة للقيام بمسئولياتهم التدريسية، وان يطبقوا استراتيجيات ملائمة للنواتج

التعليمية المختلفة،ويشاركوا في الأنشطة المختلفة لتحسين كفاءاتهم التدريسية، ويجب أن يتم تقويم جودة التعليم وفاعلية البرنامج من خلال تقييم الطلبة، ومن خلال استطلاعات آراء الخريجين وأصحاب الأعمال، واستخدام الأدلة والنتائج المستخلصة كأساس لتحسين خطط التحسين وفي حالة تقديم البرنامج في أقسام مختلفة للطلبة والطالبات لابد من توفير الموارد بشكل متكافئ وعادل بين الطرفين.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً | يشمل نواتج الطلبة او المخرجات ويجب أن تكون محدده وبدقة ومتسقة مع " الإطار الوطني للمؤهلات" ومتطلبات التوظيف أو ما تتطلبه ممارسة المهنة. ثانياً | ضرورة عمليات تطوير البرامج، على أن تتم بالتخطيط في شكل حزم متكاملة الخبرات التعليمية، فكل المقررات تخطط لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج المعني.ثالثاً| عمليات التقويم للبرنامج ومراجعته عبر عملية مراقبة جودة كل مقررات البرنامج بشكل منتظم من خلال آليات مناسبة للتقويم. رابعاً| يجب التعديل والتطوير الدوري. خامساً| يجب أن يراعى في تقويم الطلبة نواتج التعلم المستهدفة. سادساً|إنشاء المساعدات التعليمية للطلبة بوجود أنظمه فاعله ومساعدة لذلك من خلال الإرشاد الأكاديمي والمرافق الدراسية ومتابعة التقدم الدراسي للطلبة وتشجيع المتميزين منهم ومساعدة الذين يحتاجون للعون. سابعاً| جودة التدريس باستخدام الاستراتيجيات المتقدمه للفئات المختلفة من النواتج أو المخرجات التعليمية.ثامناً|دعم التحسين في جودة التدريس من إدارة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس وبتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لذلك.تاسعاً| يجب أن يكون لدي هيئة التدريس خبرات مناسبة في تدريس المقررات التي يكلفون بها وأن يكونوا على دراية بالتطورات الأكاديمية والمهنية في مجالهم. عاشراً| أن يكون هناك تخطيط لأنشطة الخبرة الميدانية في البرامج التي تتطلب ذلك.حادي عشر| ترتيب الشراكة او التوأمة بين المؤسسة التعليمية مع مؤسسات أخرى وأن تكون محدده بوضوح وتتفق مع قوانين المملكة العربية السعودية.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: و يمكن الحصول على الأدلة في جودة التعلم والتعليم من التقديرات التي يقدمها الطلبة والخريجون وأرباب العمل، وكذلك من إحصاءات إتمام المقررات والبرامج، أيضاً من نتائج توظيف الخريجين ونسب الطلبة لهيئة التدريس وإحصاءات مؤهلات هيئة التدريس، كما تشمل نصائح الخبراء المستقلين حول ملائمة إستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم لمجالات التعلم التي وردت في (الإطار الوطني للمؤهلات)، وان تتوفر أدلة حول المقارنة المرجعية لمستويات نواتج التعلم مع النقاط المرجعية الخارجية المناسبة ويتم ذلك بطرق مختلفة منها مراجعة التصحيح لعينات من أعمال الطلبة، ويتطلب اختيار مؤشرات الأداء لجودة التعلم والتعليم استخدام البيانات في شكل يمكن حسابه كمياً واستخدامه في إجراء المقارنات بين جميع برامج المؤسسة التعليمية والمقارنات مع مؤسسات أخرى.

المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة:

(أ) المعيار: يجب أن تكون عمليات قبول الطلبة فعالة وعادلة ومتناسبة مع احتياجات الطلاب المقبولين في البرنامج، ويجب أن تكون المعلومات الخاصة بمتطلبات وشروط القبول متوفرة بسهولة للطلب، وعند احتياج هذه المعلومات لاحقا في حالات استئناف وتظلم الطلاب وحل النزاعات تكون متوفرة وواضحة، ويجب تقديم خدمات الإرشاد المهني المتعلقة بالوظائف المتصلة بمجالات الدراسة في البرنامج.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً| عمليات قبول الطلبة تكون فعالة وسهلة الاستخدام على الطلبة.ثانياً| حفظ سجلات الطلبة بطريقة سرية وآمنة. ثالثاً|أن تتوفر البيانات الإحصائية اللازمة لمؤشرات الجودة، ولمتطلبات إعداد التقارير الداخلية والخارجية وتقارير تقدم الطلبة وتحصيلهم. رابعاً| أن تكون هناك إدارة لشؤون الطلبة ووضع قواعد ونظم تكفل الإجراءات العادلة لشؤون الطلبه مع وجود آليات للنظر في النزاعات والتظلمات بواسطة جهات مستقلة. خامساً|أن تكون هناك خدمات للتوجيه والإرشاد الطلابي في المجال الأكاديمي والخدمات الإرشادية المساعدة لهم في التخطيط للمشاركة في البرنامج وفي البحث عن العمل لاحقاً.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: ويمكن الحصول على أدلة هذا المعيار من خلال استطلاعات مسحية لآراء الطلبة حول جودة هذه الخدمات ومدى تحقيقها لرغباتهم، ومعدلات استخدام الخدمات المختلفة، والوقت الذي تستغرقه عملية اتخاذ القرارات الخاصة بقبول الطلبة والنتائج، ومعدلات إجراءات التأديب ونتائجها، بالإضافة لمؤشرات الأداء المباشرة لهذا المعيار هناك طرق غير مباشرة مثل عمليات المراجعة التي تشمل زيارات مواقع الخدمات الطلابية والمناقشات مع الطلبة والموظفين.

المعيار السادس: مصادر التعلم:

(أ) المعيار: يجب أن تكون مصادر التعلم كافية لتلبية احتياجات البرنامج ومقرراته الدراسية، ويمكن الوصول إليها بسهولة عند حاجة الطلب لها، كما يجب أن تقوم هيئة التدريس بتقديم معلومات باحتياجات مصادر التعلم قبل استخدامها بوقت كاف ليتم توفيرها، ويجب أن تشترك هيئة التدريس والطلبة في تقويم ما يتم توفيره من هذه المصادر، وتتباين الاحتياجات الخاصة بالمواد المرجعية وقواعد البيانات الالكترونية، بالوصول للحاسب وبمساعدة التقنية المطلوبة لتشغيل التجهيزات وفقاً لطبيعة البرنامج وطرق تدريسه المتبعة.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً |التخطيط والتقويم، أي ضمان توفر سياسات وإجراءات لدعم التعلم مع التقويم والتحديث الدوري.ثانيا| التنظيم أي تكون هناك إدارة المكتبة او مركز مصادر للتعلم بشكل يفي باحتياجات البرنامج من سهولة وصول الطلبة للمعلومات المهمة للبرنامج. ثالثاً| دعم المستخدمين: ونعني به تقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس والطلبة للاستخدام الأمثل والفعال للمكتبة ومركز مصادر التعلم. رابعاً| الموارد والمرافق والتجهيزات تكون متوفرة ومناسبة لطبيعة البرنامج واحتياجاته.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: أهم البراهين لهذا المعيار: توفر جودة مصادر التعلم، ووجود مؤشرات الأداء الخاصة به تتم من خلال استبانات رضاء المستخدمين، ومعدلات نجاح الطلبة في الوصول للمرجعية للمقررات، ووجود وثائق توضح عمليات تحديد متطلبات المقررات الدراسية وتوفيرها وتفاصيل الأوقات التي تتاح فيها المرافق لاستخدام الطلبة وهيئة التدريس، وتوفر المعلومات الإرشادية لتهيئة الطلاب الجدد، كذلك أن تكون المؤسسة أو البرنامج قادرين للمقارنات مع المؤسسات المماثلة في توفير الكتب والدوريات والمصادر الإلكترونية (الشبكة العنكبوتية).

المعيار السابع: المرافق والتجهيزات:

(أ) المعيار: يجب أن تتوفر مرافق وتجهيزات كافية للوفاء باحتياجات التعليم والتعلم في البرنامج، وأن تتم متابعة مدى استخدام المرافق والتجهيزات، وأن يتم التقييم بشكل منتظم لمدي كفايتها بالمشاورات مع هيئة التدريس والموظفين والطلبة.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولا/السياسة العامة والتخطيط حيث يشارك ممثلو البرنامج في عمليات التخطيط لتوفير المرافق والتجهيزات وصيانتها لضمان وضع المواصفات المناسبة لاحتياجات البرنامج. ثانياً | جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها مع استخدام استراتيجيات فعالة لتقويم مدى كفايتها لحاجة البرنامج وجودتها والخدمات المتصلة بها. ثالثاً| توفير الإدارة والشؤون الإدارية للمرافق والتجهيزات، وأن تكون هذه الإدارة ذات كفاءة عالية لضمان الاستخدام الفعال والأمثل للمرافق. رابعاً | تقنية المعلومات من خلال توفر أجهزة الحاسب والبرمجيات والخدمات المساندة للبرنامج.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: أهمها توفير المرافق والتجهيزات والبرمجيات، وتوفير وثائق عملية التخطيط، واستطلاعات الرضا عن المستخدمين، ومقارنة مدى توفر التجهيزات مع مؤسسات تعليمية أخرى تقدم برامج مماثلة، بالإضافة للملاحظات المباشرة للمقومين المستقلين، وتوفر تقييم حالة التجهيزات وجداول الصيانة ومعلومات عن جودة الصيانة للمرافق والتجهيزات، وتوفر اللوائح التنظيمية للمرافق والأجهزة غالية الثمن، وترتيبات الأمن وتشمل مؤشرات الأداء عدة أمور من بينها استطلاعات رضاء المستفيدين من التجهيزات والإحصاءات المتوفرة عن أعطال الأجهزة.

المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية:

(أ) المعيار: يجب أن تكون الموارد المالية كافية لضمان تقديم البرنامج بفعالية، ويجب أن تكون متطلبات البرنامج معروفة مقدماً وبوقت كاف لإدراجها ضمن خطة ميزانية المؤسسة التعليمية، وإن تسمح الميزانية بالتخطيط على المدى البعيد لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات، كما يجب أن تتوافر المرونة الكافية بما يضمن الإدارة الفعالة للميزانية والاستجابة للأحداث غير المتوقعة، ويجب أن تكون المرونة مصحوبة بدرجة مناسبة من المساءلة وآليات تقديم التقارير.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً| التخطيط المالي وتوزيع الميزانية بحيث يكون التمويل كافياً لمتطلبات البرنامج. ثانياً| أن تشمل عملية التخطيط كافة تقديرات التكلفة وتوقعات التكلفة على المدى البعيد. ثالثاً| الإدارة المالية تعمل بفعالية عالية تحقق التوازن بين المرونة لمدير مركز الحسابات وبين المساءلة المالية والمسئوليات بالمؤسسة.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: ويمكن الحصول على أدلة جودة التخطيط المالي من خلال بيانات الميزانية وتقارير التدقيق المالي، ويمكن استطلاع رأي هيئة التدريس وأن تقدم معلومات عما إذا كانت الموارد التي يرون أنها ضرورية بالنسبة لجميع البرامج قد تم توفيرها لهم، كما يمكن إجراء مقارنات لما يقدم من ميزانية للبرامج مع ميزانيات برامج للمؤسسات الأخرى، وضرورة أن تتوفر تقارير حول تقييم المخاطر بالإضافة إلى استراتيجيات لتقليل المخاطر.

المعيار التاسع: عمليات التوظيف:

(أ) المعيار: يجب أن يكون لدي هيئة التدريس والموظفين في البرنامج المعرفة والخبرة اللازمة للقيام بمهامهم التدريسية أو مسئولياتهم الأخرى، كما يجب التحقق من مؤهلاتهم وخبراتهم قبل تعيينهم ويجب إعطاء هيئة التدريس الجدد فكرة واضحة عن البرنامج وعن مسئولياتهم التدريسية، ويجب تقويم أداء الهيئة التدريسية والموظفين بطريقة دورية، وتقدير الأداء المتميز وتقديم الدعم للتنمية المهنية وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

(ب) أهم متطلبات المعيار: أولاً| التوظيف والتعيين بحيث يضمن توافر أعضاء هيئة التدريس وموظفين قادرين وذوي مؤهلات مناسبة، وذلك لجميع الوظائف التدريسية والإدارية وان تتم إدارة هذه العمليات بصوره عادله. ثانياً | أن تكفل الإعداد الكامل لهيئة التدريس والموظفين للقيام بمسئولياتهم.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: يتم الحصول على براهين جودة عمليات التوظيف من خلال الوثائق التي تنظم التوظيف والترقية ومحكاتها، كما يمكن الحصول عليها من توصيفات برامج التهيئة والتوجيه

لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الجدد، ومن إجراءات تقويم الأداء ودعم تطويره، هذا بالإضافة لأدلة من سجلات تقييم جودة التدريس ومشاركات أعضاء هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني ذات العلاقات بمجال عملهم، وكثيراً ما تتضمن مؤشرات الأداء نسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ونسبة هيئة التدريس حسب مستويات مؤهلاتهم العلمية، على كل فهناك مؤشرات أخري مثل نسب المشاركة في أنشطة التطوير المهني والأنشطة العلمية.

المعيار العاشر: البحث العلمي:

(أ) المعيار: ينبغي وضع إستراتيجية للبحث العلمي تتفق مع طبيعة المؤسسة التعليمية ومع رسالتها، وعلى جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في برامج التعليم العالي المشاركة في أنشطة البحث العلمي بصوره كافيه ومناسبة بشكل يضمن بقاءهم على دراية بالمستجدات في مجال تخصصاتهم مع أهمية أن ينعكس ذلك على أدائهم التدريسي، كمايجب أن يساهم أعضاء هيئة التدريس والقائمون بالتدريس في برامج الدراسات العليا، أو الإشراف على أبحاث طلبة الدراسات العليا بشكل نشط في البحث العلمي في مجال تخصصاتهم، ويب أن تتوفر التجهيزات والمرافق اللازمة لدعم أنشطة البحوث الخاصة بهيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا للوفاء بهذه المتطلبات في المجالات ذات العلاقة بالبرامج، كما يجب أن تقدر إسهامات هيئة التدريس البحثية وأن ينعكس ذلك على محكات تقويمهم وترقياتهم.

(ب) أهم متطلبات المعيار: اولاً | مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي مع التشجيع لهم خاصة أعضاء هيئة التدريس الأقل مرتبة علمية. ثانياً| المرافق والتجهيزات البحثية يجب أن تكون متوافرة ومناسبة لمتطلبات البحث في البرنامج المعني مع وجود سياسات واضحة تحدد ملكلية المرافق والتجهيزات المتخصصة وصيانتها الدورية التي يتم الحصول عليها من خلال المنح البحثية واتفاقيات التعاون مع الجهات الصناعية.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: أن توجد براهين لجودة الأبحاث مع مراجعة إستراتيجية البحث العلمي للقسم أو الكلية أو غيرها بالوثائق الداعمة، وأن تكون هناك مخرجات للأبحاث وجودتها لكل عضو هيئة تدريس منتمي للبرنامج المعني، ويمكن أن تتضح براهين البحث العلمي وجودته لأعضاء هيئة التدريس من خلال تقارير الأقسام لهم، وكذلك من الإحصاءات الخاصة بعدد البحوث المنشورة، ونسب الناشطين من أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي، ويمكن أن تشمل مؤشرات الأداء المقارنات مع المؤسسات العلمية الأخرى المشابهة والتي لديها التزامات بحثية وانعكست على تطبيقات في المجالات الأكاديمية والمهنية ذات العلاقة.

المعيار الحادي عشر| العلاقات مع المجتمع:

(أ) المعيار: يجب أن تكون هناك إسهامات جوهرية مناسبة للمجتمع الذي توجد به المؤسسة التعليمية وتتم الاستعانة بعلم وخبرة أعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع لتلك الخبرات، وتشمل الإسهامات في خدمة المجتمع كلاً من الأنشطة التي ينفذها الأفراد وتأتي نتيجة مبادرات منهم، والبرامج الرسمية للمساعدة التي تعدها المؤسسة التعليمية أو المسئولون عن إدارة البرامج، ويجب توثيق هذه الأنشطة وجعلها معروفة داخل المؤسسة التعليمية وفي المجتمع، كما يجب أن يتم تقدير الإسهامات المجتمعية لهيئة التدريس داخل المؤسسة التعليمية، ولتحقيق هذا المعيار فإن الإسهامات التي تقدم للمجتمع ينبغي أن تتضمن أنشطة وخدمات لمساعدة الأفراد أو المنظمات أو المجتمعات المحلية خارج المؤسسة التعليمية.

(ب) أهم متطلبات المعيار: اولاً| السياسات حول العلاقات بالمجتمع، فيجب التزام البرنامج أو القسم بوضوح تجاه خدمة المجتمع وان يكون واضحاً في طبيعته ومداه. ومتسقاً مع سياسات المؤسسة التعليمية لخدمة المجتمع ومتناسباً مع المعارف والخبرات الخاصة بهيئة التدريس في البرنامج.ثانياً | التفاعل مع المجتمع من خلال بناء علاقات جيدة لتقديم الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وأن تتم الاستعانة بالخبرات الموجودة في المجتمع لدعم البرنامج.

(ج) الأدلة ومؤشرات الأداء: يمكن الحصول على أدلة وجود العلاقات مع المجتمع من خلال الوثائق التي تصف سياسات المؤسسة التعليمية نحو خدمة المجتمع، ومن محكات تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم التي تتضمن إسهاماتهم نحو المجتمع، ومن الإرشادات والإجراءات المقدمة لوسائل الإعلام المحلية، وغيرها من التعليقات المقدمة للجمهور باسم المؤسسة، ويمكن الحصول على معلومات مفيدة من التقارير الخاصة بعلاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع، ومشاركة هيئة التدريس في لجان المجتمع المختلفة، وينبغي التوثيق لما تقوم به الأقسام مثل الدورات التدريبية للمؤسسات المختلفة، وكذلك رسالة المؤسسة التعليمية هل بها شئ لخدمة المجتمع.

المبحث الرابع: النتائج وتوصيات :

(أ) أهم نتائج الورقة: مما تقدم من عرض توصل الباحث للنتائج التالية:

أولاً | هناك جهود من الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية،في تصميم معايير ضمان واعتماد البرامج للكليات، ويمكن أن تستفيد منها مؤسسات التعليم العالي العربية و مؤسسات المملكة العربية السعودية، وإن كان على الأمانة وضع آليات لتوصيل معايير البرامج لجميع مؤسسات التعليم العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية.

ثانياً| بمقارنة المعايير العربية الخاصة بضمان جودة واعتماد البرامج مع المعايير السعودية نجد أن الثانية أكثر شمولاً ووضوحاً ومقسمة في الدليل الخاص بها، حيث بذل فيها جهدٌ كبيرٌ من الهيئة السعودية (NCAAA)، من حيث تصميم المعايير ومتطلبات تطبيقها وما ينبغي القيام به لتحقيق المتطلبات وأدلة مؤشرات الأداء، مما يسهل تطبيقها بمؤسسات التعليم العالي السعودي.وهذا ما يتضح في موقع الهيئة على شبكة الانترنت (www.ncaaa.gov.sa.).

ثالثاً | في المقارنة نجد أن المعايير السعودية تميزت عن المعايير العربية في أنها تناولت الرسالة والغايات والأهداف كمعيار منفصل، كذلك نجد المعايير السعودية فصلت إدارة البرامج عن إدارة ضمان جودة البرامج، فوضعت لكل واحدة معياراً منفصلاً عكس المعايير العربية التي دمجتها، بالإضافة إلى أنها فصلت البحث العلمي عن العلاقات مع المجتمع فجعلت لكل واحد معيار منفصل بينما المعايير العربية دمجت ذلك في معيار واحد.

رابعاً | وفي المقارنة كذلك نجد المعايير العربية تميزت عن المعايير السعودية بأن جعلت لعضو هيئة التدريس معياراً منفصلاً تماماً لأهميته ودوره في تطبيق معايير ضمان الجودة، بينما دمجت المعايير السعودية أعضاء هيئة التدريس في معيار التوظيف.

خامساً| هناك جهود كبيره قامت بها الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)،في تصميم معايير جودة ضمان من خلال تصميم الوثائق والتدريب والتقويم لبعض الجامعات.

سادساً| رغم الجهود الكبيرة للهيئة (NCAAA)، لكن نجد مساعدة الهيئة لمؤسسات التعليم السعودي في تطبيق معايير ضمان واعتماد البرامج لمؤسسات التعليم العالي والتقويم ليست بالمستوى المطلوب، لذلك لابد من مضاعفة الجهد في ذلك.

سابعاً | أنشأت معظم مؤسسات التعليم العالي السعودية إدارات لضمان الجودة والتقويم، وبدأت أنشطتها في تطبيق وتقويم معايير ضمان جودة البرامج لكن لم ينعكس ذلك في تحديث وتطوير برامجها، لذلك لابد من مضاعفة جهد الهيئة في ذلك بوضع آليات واستراتيجيات جديدة لتطبيق ذلك.

ثامناً| رغم جهود الهيئة (NCAAA) الكبيرة في معايير البرامج، نجد ضعف مساعدتها لمؤسسات التعليم العالي السعودية في نشر ثقافة الجودة ومعايير الضمان والتقويم لأعضاء هيئة التدريس الوطنيين والمتعاقدين وللموظفين والطلبة.

تاسعاً| من إنجازات الهيئة (NCAAA) في تصميم برامج التدريب، تنفيذ 21 برنامجاً تدريبياً في ضمان الجودة و تدريب 1000 من منسوبي التعليم العالي، لكن العدد قليل دون المستوى المطلوب، فينتظر الهيئة المزيد من الجهد في ذلك.

عاشراً| من انجازات الهيئة (NCAAA) في تقويم معايير ضمان الجودة، وجود تجربتين للتقويم لبعض الجامعات السعودية، نجد أن إرسال فرق الهيئة للتقويم والفحص لتطبيق معايير ضمان الجودة لم تعمم بعد في جميع مؤسسات التعليم العالي السعودية، لذلك ينتظر الهيئة المزيد من الجهد في ذلك.

.(ب) توصيات الورقة: و ختاماً وفي آليات تطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية يوصي الباحث بما يلي:

اولاً | استمرار الجهود العربية في ضمان الجودة والاعتماد على مستوى وزارات التعليم العالي للدول العربية، وعلى مستوى الاتحاد بالمزيد من الجهد والاهتمام في تطبيق معايير ضمان واعتماد البرامج بهدف التحديث والتطوير المستمر في مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً | ضرورة التكامل والتنسيق بين الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ووزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، بهدف تبادل الخبرات والمعلومات في تطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية وتقويمها بمؤسسات التعليم العالي.

ثالثاً | ضرورة المزيد من تطوير العلاقات بين الهيئة السعودية الوطنية للتقويم والاعتماد ((NCAAAونظيراتها من الهيئات في الدول العربية والإسلامية ذات البيئة التعليمية والثقافية المتشابهة، لغرض التكامل وتبادل التجارب والخبرات ومعرفة معوقات التطبيق للاستفادة منها في كيفية تطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية بمؤسسات التعليم العلي السعودية لغرض التطوير والتحديث المستمر.

رابعاً | ضرورة استفادة الهيئة السعودية الوطنية للتقويم والاعتماد (NCAAA) من تجارب الجامعات الغربية في كيفية تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي، بعد مواءمتها مع بيئة المملكة العربية السعودية، مع تشجيع الجامعات السعودية لعقد الاتفاقيات والشراكات في ذلك مع الجامعات الغربية والتي قطعت شوطا كبيراً في تطبيق ضمان الجودة والاعتماد البرامجي.

خامساً| استعانة مؤسسات التعليم العالي السعودية بالخبراء والمستشارين في ضمان الجودة والاعتماد البرامجي والتقويم من الدول الغربية المتقدمة في هذا المجال، و ذلك للإسراع في آليات تطبيق المعايير السعودية لضمان الجودة لغرض التطوير والتحديث المستمر مستقبلاً لبرامج مؤسسات التعليم العالي السعودية.

سادساً | أن تضع الهيئة (NCAAA خطة تنفيذية لمدة خمس سنوات في آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد البرامجي بجميع مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، بعد ذلك يمكن للهيئة إرسال فرق التقويم للمؤسسات للتحقق من مدى تطبيقها لمعايير البرامج.

سابعاً | استمرار الهيئة (NCAAA) في نشر ثقافة الجودة والضمان والاعتماد البرامجي والتقويم عبر الوثائق والمحاضرات وورش العمل وغيرها للإدارات العليا وعمداء الكليات وكبار الموظفين بجميع مؤسسات التعليم العالي ، كما أوصت دراسة (خان وزميله، 2013م).

ثامناً | أن تكثف مؤسسات التعليم العالي السعودي عبر أدارت ضمان الجودة في نشر ثقافة الجودة ومعايير ضمان البرامج لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب باعتبارهم هم الميدان التطبيقي لضمان جودة مخرجات تعليمية تتوافق مع متطلبات سوق العمل بالمملكة.

تاسعاً| المزيد من مساعدة الهيئة، (NCAAA)، لمؤسسات التعليم العالي السعودية في التوسع في التدريب لمنسوبيهم، بداية بالإدارات العليا لهذه المؤسسات، ثم إدارات الجودة بمؤسسات التعليم العالي السعودية وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والموظفين.)، في كيفية تطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج وكيفية تقويمها، كما أوصت دراسة (أبو الرب، وزميله، 2008).

عاشراً | إجراء الهيئة،(NCAAA) للدراسات والبحوث الميدانية بمؤسسات التعليم العالي السعودية للكشف عن معوقات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد للبرامج، وإقامة ورشة عمل سنوية لوضع استراتيجيات جديدة وحديثة في مساعدة جميع مؤسسات التعليم العالي السعودية في الإسراع لتطبيق معايير ضمان الجودة واعتماد البرامج السعودية و تطبيق التقويم لغرض تطوير وتحديث البرامج فيها باستمرار.

حادي عشر | إقامة الهيئة (NCAAA)، مؤتمر دوري سنوي باحدي الجامعات السعودية في مدى تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد للبرامج والمؤسسات وتنفيذ التقويم بمؤسسات التعليم فوق الثانوي ، ويركز المؤتمر على واقع التقويم المؤسسي والبرامجي والتقويم الخارجي والداخلي والذاتي المطبق في المؤسسات السعودية، مع حث أكبر عدد من منسوبي مؤسسات التعليم العالي السعودية على المشاركة فيه.

ثاني عشر | أن تصمم الهيئة (NCAAA) نظام تصنيف داخلي لكل مؤسسات التعليم العالي السعودية، بهدف الترتيب لكل مؤسسات التعليم العالي في تطبيق معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد، وتطبيق التقييم الداخلي والتقييم الذاتي، وأن يكون هناك تكريم سنوي وفي احتفال رسمي لوزارة التعليم العالي لأكثر ثلاث مؤسسات تطبيقاً لمعايير البرامج.

ثالث عشر | أن تهتم إدارات الجودة بمؤسسات التعليم السعودي بالتقييم الداخلي والتقييم الذاتي لبرامجها، بهدف التحقق من مدى التزام كل الكليات والأقسام بتطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج السعودية، مع الاستفادة من نتائج التقويم في تحديث وتطوير البرامج باستمرار.

رابع عشر | إنشاء مكتبة خاصة بالجودة بكل كلية في مؤسسات التعليم العالي لتساعد في نشر الثقافة والتوعية لجميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة، حتى تساعد في تطبيق معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد في هذه المؤسسات.

خامس عشر | تهيئة بيئة التعلم والمرافق بجميع مؤسسات التعليم العالي السعودية من القاعة الجيدة والمختبر الحديث والمكتبة المزودة بأحدث الكتب والمراجع والمواد الالكترونية، وتوفير مكاتب أعضاء هيئة التدريس وتوفير كل الأجهزة والمعينات للتدريس الجامعي بغرض تسهيل تطبيق معايير ضمان جودة واعتماد البرامج السعودية.

المصادر والمراجع:

اولاً | المصادر

1- القرآن الكريم.

ثانياً |المراجع:

- ابودقة، سناء ابراهيم، (ابريل 2013م)،*ضمان مؤسسات التعليم العالي العربي نظرة مستقبلية – فلسطين دراسة حالة*، محاضرة عامة على هامش مؤتمر ضمان جودة التعليم الجامعي العربي الثالث، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الزيتونة، عمان الأردن.
- أبو الرب، عماد،وغداده،عيسي، (2008م)، *تقويم أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية،صنعاء، العدد 1، ص ص 69-107.
- أبو مغلي، سميح وآخرون (1997م)، قواعد التدريس في الجامعة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أحمد، عماد الدين محمد الحسن،(2013)، *معايير جودة البرامج الأكاديمية، (كليات الهندسه بجامعة الخرطوم نموذجاً)*، مشاركة في المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الزيتونة بالأردن، عمان، الجزء الأول ص ص 1-14.
- الترتوري،محمد عوض وزميله (2009م)، *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*، دار المسيرة للنشر، عمان الأردن.
- الحاج، فيصل عبد الله وزملائه،(2011م)، *دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعة العربية*، اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، عمان.
- الحاج، فيصل عبد الله،(يونيو 2012م)، *ورشة عمل عن توطين سياسة الجودة في المؤسسات التعليمية*، الأمانة العامة لمجلس الوزراء السوداني، وزارة مجلس الوزراء، السودان الخرطوم.

- الحراحشه، محمد عبود، و احمد، ياسين عبد الوهاب، (2013م)، *درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة بكلية المعلمين بالباحة بالمملكة العربية السعودية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية،صنعاء، المجلد السادس، العدد 14 ص ص 55-80.
- النشواتي، عبد المجيد (1985)، *علم النفس التربوي*، الطبعة الثانية، دار الفرقان، عمان، الردن.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد NCAAA،(نوفمبر 2009)، *دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي*، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد NCAAA،(نوفمبر 2009)، *دليل معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي*، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- السرحان، عطا الله بن فهد، (2013م)*أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس العدد 13.الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.
- العياشي، زرزار و كريمة،غياد، (أبريل 2013 م) *امكانية استعمال (Benchmarking) في تجويد التعليم العالي*، مؤتمر ضمان جودة التعليم الجامعي العربي الثالث،اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الزيتونة، عمان الأردن،ص ص 235-245.
- خان، سوسن بدر و الشوا، هلا، (2013م)، *المعايير التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس العدد 13 ص ص 65- 79.
- عبد الوهاب، فيصل محمد (2013م)، *ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي العربي مابين الحاضر والمستقبل*، ورقة علمية مقبولة للنشر بمجلة جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم السودان.
- عودة، أحمد، وآخرون، (2011م)، دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية
- راشد، على، (1988م)، *الجامعة والتدريس الجامعي*، دار الشروق، المملكة العربية السعودية، جدة.
- فضيلة، عاقلي بنت العربي و كري غنية، (ابريل 2013 م)*ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة تجربة الجزائر*، مؤتمر ضمان جودة التعليم الجامعي العربي الثالث،اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع جامعة الزيتونة، عمان الأردن، ص ص 476- 490.
- موقع الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في الانترنت:(www.ncaaa.gov.sa.).

نشر ثقافة الجودة في السياقات الجامعية المعاصرة في ليبيا المفهوم والأبعاد

عزالدين يونس ناجي أبوعائشة
منسق ضمان الجودة بكلية التربية زليتن – ليبيا
ezzadenaboaisha@yahoo.com

عبد الله أحمد الفزاني
عميد كلية التربية زليتن – ليبيا
abdllah_alfsani@yahoo.com

الملخص: *ينطلق البحث من نشر ثقافة الجودة ومعرفة أبعادها داخل المؤسسات الجامعية هي نقطة انطلاق وبناء وتطوير مؤسسات التعليم العالي وتقديم خدمات مجودة للطلاب مما يسمح في إنجاح العملية التعليمية داخل المؤسسات الجامعية وأن معرفة أبعاد الجودة مهمة وأن تحقيقها أهم لأنه يؤدي إلى حصول التكوين العلمي الراقي للطلاب*

الكلمات المفتاحية: *المؤسسة الجامعية، مفهوم الجودة، أبعاد الجودة، اعتمادية مؤسسات التعليم العالي، خطط التحسين.*

المقدمة: من المعلوم أن نشر ثقافة ضمان جودة التعليم الجامعي كمدخل يقود إلى التبني الكامل والتطبيق الشامل لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة من الأهمية بمكان، لأن تحقيق مستوى متميز لجودة التعليم الجامعي لا يمكن أن يتحقق إلا بنشر إبراز الحاجة الكبيرة إلى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جود التعليم في الجامعة ثقافة الجودة داخل الجامعات وبتضافر جهود جميع العاملين فيها ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة أيضاً لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة من الباحثين لترسيخ هذا المفهوم ولبيان أهميته وإبرازاً للحاجة الكبيرة إلى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جود التعليم في الجامعة

سبب اختيار الموضوع:

من الأسباب التي دعت الباحثين إلى اختيار هذا الموضوع ما يلي:

1. أن جودة العمل وإتقانه في كل شؤون الحياة تعد أساساً من أساسيات ديننا الحنيف، إذ ورد الأمر بذلك في غير ما مناسبة في كتاب الله تعالى وسنة نبينا المصطفى – صلى الله عليه وسلم.
2. أن تحقيق مستوى متميز لجودة التعليم الجامعي لا يمكن أن يتحقق إلا بنشر ثقافة الجودة داخل الجامعات وبتضافر جهود جميع العاملين فيها ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة أيضاً.
3. إبراز الحاجة الكبيرة إلى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جود التعليم في الجامعة.
4. بيان أهمية نشر ثقافة ضمان جودة التعليم الجامعي كمدخل يقود إلى التبني الكامل والتطبيق الشامل لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في التساؤلات الآتية:

1. هل نشر مفهوم ثقافة الجودة وضمانها والإدارة الشاملة لها من الركائز الأساسية التي يستند عليها التعليم الجامعي في ليبيا ؟.
2. هل هناك توجه واهتمام لنشر ثقافة الجودة في الجامعات الليبية نظرياً وعملياً؟
3. هل تتفاوت تطبيقات مؤسسات التعليم العالي لمفاهيم ونظريات ومداخل الجودة؟

أهمية البحث:

تحضى هذه الدراسة بأهمية كبيرة، وهذه الأهمية تنبع من الموضوع الذي تتناوله وهو ضمان جودة التعليم الجامعي، فمؤسسة التعليم العالي هي منظمة خدمية تتخصص في إنتاج وتسويق حزمة من الخدمات التعليمية والبحثية التي تعد أحد الركائز الأساسية لتحقيق البناء السليم للمجتمعات، وهذه المجتمعات لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا جرى إنتاجها وتقديمها بمستوى متميز من الجودة، ومن هنا تبرز أهمية موضوع ضمان جودة التعليم الجامعي، ونشر هذه الثقافة في السياقات الجامعية الحديثة والمعاصرة.

أهداف البحث: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأحكام أهمها:

1. إبراز الحاجة الكبيرة إلى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعة، وهذا يجري عبر بناء المعرفة النظرية اللازمة بهذا المجال، وبيان الأدوات الأساليب التطبيقية لوضع هذه الأطر المفاهيمية موضع التنفيذ.
2. بيان أهمية نشر ثقافة ضمان جودة التعليم الجامعي كمدخل يقود إلى التبني الكامل والتطبيق الشامل لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

وقد قسم الباحثان البحث إلى مقدمة وثلاثة محاور وخاتمة.

المحور الأول مفهوم الجودة:

قبل أن نشرع في الحديث عن نشر ثقافة الجودة وأهميتها وأبعادها في الجامعات الليبية لا بد من بيان مفهوم الجودة والتعريف به، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الله سبحانه وتعالى وجه إلى أن صفتي الحفظ و العلم أساس لنجاح العامل في عمله وسبب لجودة العمل وإتقانه قال تعالى: (قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ ٱلْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ) (سورة يوسف،الآية: 55) وأورد سبحانه في آية أخرى أهمية التحلي بصفتي القوة والأمانة في كل من يسند إلية عمل، فقال تعالى: (قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ ٱلْأَمِينُ) (سورة القصص، الآية 26)، ومدار كل هذه الصفات يدور حول إحسان العمل وإجادته، إذ العبرة ليست بكثرة العمل بقدر ما هو يحسنه : قال تعالى: (الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ الْغَفُورُ) (سورة الملك، الآية:1).

وعلى السياق نفسه يأتي تأكيد السنة المطهرة، فقال صلى الله عليه وسلم: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء) (مسلم بن الحجاج ح:1955) وقال صلى الله عليه وسلم: (لا تكونون إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وان ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا)) الترمذي، أبو عيسى ح:2007) .

وقد تناول الباحثون موضوع الجودة وناقشوه وعالجوه من أكثر من زاوية وأكثر من منظور، وهذا أدى إلى تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم، ومن أشهر تعريفات الجودة هو تعريف الجمعية الأمريكية للجودة والذي أشار إليه الباحثان Heizer& Render,2001:171 ووفقا لهذا التعريف فالجودة هي الهيئة والخصائص الكلية للمنتوج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتوج على إشباع حاجات صريحة Explicit وأخرى ضمنيةImplicit ، أما جودة الخدمة من وجهة نظر الباحثين (Lovelock & Wright,1999: 18) فإنها تلك الدرجة من الرضا التي يمكن أن تحققها الخدمة للمستفيدين والزبائن عن طريق إشباع وتلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاته(منى عبيدي وآخرون منى عبيدي وآخرون 2013:1والببلاوي: 1968).

وجودة الخدمة يمكن أن تعرّف من منظور مقدم الخدمة ومن منظور المستفيد من هذه الخدمة، وهذا ما يؤكد عليه الباحثان Krajewski and Ritzman, فالجودة من منظور مقدم الخدمة هي مطابقة الخدمة للمعايير الموضوعة مسبقا لهذه الخدمة، أما جودة الخدمة من منظور المستفيد "الزبون" فهي مواءمة هذه الخدمة لاستخداماته واستعمالاته، وجودة الخدمة كما يعرفها الباحث Stebbing مجموعة الخصائص والصفات الإجمالية للخدمة والتي تكون قادرة على تحقيق رضا الزبون وإشباع حاجاته ورغباته. ويرى الباحث Wyckoff أن جودة الخدمة هي درجة التفضيل عند سعر مقبول، والرقابة على المتغيرات بتكاليف مقبولة، ويشير الباحث Fisher إلى أن الجودة تعبر عن مفهوم مجرد يعني أشياء مختلفة للأشخاص المختلفين، والجودة تعبر عن درجة التألق والتميّز وكون الأداء ممتازا Excellent وكون خصائص أو بعض خصائص المنتوج (خدمة أو سلعة (ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المؤسسة أو من منظور المستفيد "الزبون"، أما الباحث Bank فيرى أن الجودة هي قدرة المنتوج (خدمة أو سلعة) على تحقيق الإشباع الكامل لحاجات ورغبات المستفيد "الزبون" بأقل تكاليف داخلية، ويعرف الباحثEvans الجودة بأنها تلبية وإشباع توقعات المستفيد"الزبون" أو تقديم ما يفوق هذه التوقعات، ويرى الباحث Mitra أن الجودة تعبر عن قدرة المنتوج (خدمة أو سلعة) على مواءمة الاستعمال بالصورة التي يطلبها ويرغب فيها المستفيد " الزبون"، ويؤكد الباحث Barad على أن الجودة تعبر عن تجنب وتفادي الخسائر التي يسببها المنتوج (خدمة أو سلعة) للمجتمع بعد تقديمه للاستعمال، ويشمل ذلك الخسائر التي تنجم عن الفشل في تلبية وإشباع توقعات المستفيد " الزبون" والفشل في تلبية خصائص الأداء والآثار السلبية الجانبية التي تنجم عن المنتوج مثل تلوث البيئة.

المحور الثاني:

نشر ثقافة الجودة وأبعادهاDimensions of the Quality

إن المؤسسة التعليمية تسعى إلى التميّز في تقديم خدماتها التعليمية إلى المستفيد"الطالب الجامعي" وإلى سوق العمل، وهذا التميّز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميّز من الجودة.

وقد تناولت الدراسات والبحوث مسألة الجودة من زوايا متعددة، وأشارت هذه الدراسات والبحوث إلى أن الجودة يجري تقويمها من منظور المستفيد "الطالب الجامعي" ومن منظور سوق العمل، ومن منظور المؤسسة التي تقدم الخدمة، ومن منظور القيمة التي تعكسها الخدمة، ولتبسيط وتسهيل مفهوم الجودة، فإن هناك أكثر من باحث ذهبوا إلى أن للجودة أبعادا، وهذه الأبعاد متنوعة، وكل مستفيد" طالب جامعي" سوق عمل يركز على حزمة من الأبعاد عندما يعمل على تقويم جودة الخدمة المستلمة، مثلا عندما يعمل الطالب الجامعي أو المؤسسة المشغلة على تقويم جودة الخدمة التعليمية في جامعة ما، وتتباين آراء الباحثين في عدد الأبعاد الأساسية للجودة، غير أن المؤسسة التعليمية بإمكانها دراسة وتحليل جمِيع الأبعاد التي يتناولها الباحثون، وترى ما يناسب العملية التعليمية أكثر، وما يهتم ويركّز عليه الطالب، وتأخذ به وتركّز عليه، وهي بذلك تكون قد وضعت يدها على بداية المسار، ويرى الباحث (Kotler,2000)أن للجودة خمسة أبعاد أساسية هي الضمان Assuranceوالاعتمادية Reliability والاعتناق Empathy والاستجابة Responsiveness والتجسيد المادي Tangibility.

ومن وجهة نظر الباحثين فإن للجودة أربعة أبعاد أساسية هي التفوق: Meeting: and/or Excellenceوتحقيق أو تجاوز التوقع Exceeding Expectations والقيمة :Value ومواءمة المواصفات: . Conformance to Specifications

ويؤكد الباحث(الشبراوي عادل: 1995) (على أن لجودة الخدمة عشرة أبعاد أساسية هي الكفاية (الجدارة (Competence، والاعتمادية Reliability والمجاملة (التعامل(Courtesy والاستجابة Responsiveness وفهم الزبائن "المستفيدين" Understanding Customers والأمان Security والمصداقية Credibility وإمكانية وسهولة الحصول على الخدمة Accessibility والاتصالات Communication والتجسيد المادي Tangibility وهنا ينبغي طرح تساؤل على درجة عالية من الأهمية، وهو: كيف تتمكن المؤسسة التعليمية (الجامعة مثلا) من مراعاة هذه الأبعاد وتحقيقها في خدماتها التعليمية في ظل نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسات الجامعية في ليبيا ؟وللإجابة على هذا التساؤل يعود الباحثان ليذكرا بأن الخطوة الأولى تكون بتحديد الأبعاد الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالعملية التعليمية وبحاجات الطالب لدخول سوق العمل، وبافتراض أن الأبعاد التي

يقترحها الباحث الشبراوي تمثل أساسا واقعيا لأبعاد جودة التعليم فإنه ينبغي على إدارة المؤسسة التعليمية صياغة وتنفيذ الخطط الكفيلة بتكريس وتحقيق كل بعد من هذه الأبعاد بدرجة عالية من الفاعلية Effectiveness، وفيما يأتي إيضاحات مختصرة لدلالات كل بعد من هذه الأبعاد في المؤسسات التعليمية (الجامعة) وفقا لتصورات الباحثين ومن واقع خبرتهما كأكاديميين:

* **الكفاية (الجدارة) Competence:** هذا البعد يشير إلى أن الطالب يتجه إلى المؤسسات التعليمية التي توفر له خدماتها بكفاية وجدارة، والتي تتميز عن المؤسسات التعليمية الأخرى في طرح وتقديم خدماتها التعليمية، إن الجامعة كمؤسسة تعليمية تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعل الجامعة قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة، ولضمان جودة التعليم الجامعي ينبغي التركيز على كفاية وجدارة الهيئة التدريسية بصورة أساسية، إذ ينبغي أن تحرص الإدارة على توفير الكادر التدريسي الذي يمتلك تأهيلا عاليا يتيح إعداد الكوادر البشرية إعدادا جيدا، ويمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين على معرفة عالية فهما وتطبيقا، وأن يمتلك الكادر التدريسي مهارات البحث العلمي بحيث يساهم في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصه، و أن يمتلك الكادر التدريسي القيم الأخلاقية التي تتواءم وتنسجم مع أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها المجتمعية، وان يكون على درجة عالية من ثقافة الجودة كي تضمن المؤسسة أنها توفر للطالب خدماتها بكفاية وجدارة.

- **الاعتمادية Reliability:** ينبغي أن تقدم مؤسسة التعليم العالي خدماتها التعليمية بصورة تعكس درجة عالية من الاعتمادية على هذه الخدمات، إن هذه الخدمات يجب أن توفر بصورة صحيحة وبدرجة عالية من الثبات، إن تحقيق اعتمادية الخدمات التعليمية ينعكس في فاعليتها بصورة خاصة وفي الأداء الجامعي بصورة عامة وهذا في رأي الباحثين لن يتحقق إلافي ظل نشر ثقافة الجودة في الجامعات بصفة عامة والكليات بصفة خاصة.
- **المجاملة:**

التعامل :Courtesy ينبغي أن يسود في المؤسسة التعليمية جو من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند على الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ للتدريسي والإداري مكانته واحترامه وهيبته، وتحفظ للطالب كرامته، ودون أن يسيء الطالب استغلال حالة المجاملة والتعامل الإنساني الراقي، وفي حالة حدوث تجاوزات من أي من الطرفين لا تنسجم مع أسس التعامل المذكورة فإن أنظمة الجامعة وتعليماتها وقوانينها تعالج ذلك بما يكفل استمرارية الأداء الجيد في هذا المجال، إن تحقيق هذا البعد من أبعاد الجودة يتطلب توفر درجة عالية من الولاء لدى الطالب والإداري ولدى التدريسي للمؤسسة التعليمية، إذ أن هذا الولاء يهذب ويصقل السلوكيات بحيث تنعكس هذه السلوكيات في سمعة الجامعة ومكانتها وميزتها التنافسية في سوق الخدمات التعليمية.

- **الاستجابة Responsiveness:** إن هذا البعد يركّز على تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات في بيئة المؤسسات التعليمية (مؤسسات التعليم العالي)،وهذا يتطلب من المؤسسة التعليمية امتلاك المرونة Flexibility الكافية للاستجابة لهذه التغيرات، ومن أهم التغيرات التي تطرأ على البيئة التغير في احتياجات سوق العمل والتغير في منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي، والاستجابة العالية والسريعة ينبغي أن لا تقتصر على عناصر البيئة الخارجية، بل ينبغي أيضا التركيز على الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية الداخلية، ولتحقيق الاستجابة الداخلية ينبغي توفير الكادر الأكاديمي والكادر الإداري الكافيين، وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المالية والمادية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات دراسته دون نقص في عدد المساقات المطروحة،ودون خلل في عملية إرشاد الطالب تعيق تقدمه في تسجيل ودراسة المساقات بصورة طبيعية،وهنا تقع مسؤولية مشتركة على المرشدين الأكاديميين وعلى الطلبة ودائرة القبول والتسجيل وإدارة الجامعة.وهذا لن يكون إلا في ظل نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسات الجامعية وتطبيقه عملياً بوضع الخطط الإستراتيجية المستقبلية للمؤسسات الجامعية.
- **فهم الزبائن Understanding Customers:** لتحقيق هذا البعد ضمن أبعاد جودة التعليم الجامعي فإنه ينبغي التركيز على فهم الطالب الجامعي وإدراك حاجاته التعليمية،كما تجدر الإشارة أيضاً أن الجامعة إنما أسست من أجل الطالب، وكل من يعمل فيها لأجل هذا الطالب، وعليه ينبغي أن تكون جميع الإجراءات التي تم بناؤها تصب في خدمة الطالب، وينبغي عدم النظر إلى هذه الحاجات ودراستها من منظور هذا الطالب فقط، بل من منظور حاجات سوق العمل أيضا، وربما يكون هذا الطالب يجهل الحاجات الحقيقية الحالية والمستقبلية لسوق العمل، ويتأثر فقط برغبة أهله وبالنظرة الاجتماعية إلى بعض المهن والوظائف، وهنا يبرز دور الجامعة في التأثير في الطالب والمجتمع، وإظهار وإبراز الحاجات الحقيقية التي تخدم الطالب والمجتمع وتلبي الطموحات المستقبلية، ويمكن فهم الطالب وإدراك حاجاته وحاجات سوق العمل من خلال دراسات دورية (أو مستمرة) للطلبة على مقاعد المدارس، ولسوق العمل، ويجري استخدام وسائل وأدوات البحث العلمي المناسبة لهذا الغرض مثل الاستبيان والمقابلات الشخصية وغيرها، ويندرج ضمن هذا البعد أيضا الاستماع إلى شكاوى الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجحة لها، وكذلك الاستماع إلى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة

جزئية أو كلية، من جانب آخر ينبغي التركيز على دراسةوتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.فينبغي مراعاة كل هذه الجوانب، وقد قام الباحثان بإعداد استبيان خاص بالطلاب وقدمناه لنسبة تقدر بـ 60% جمعنا من خلاله معلومات أساسية وبيانات عن الطلاب، والقاعات الدراسية، وآرائهم حول المقررات الدراسية، والمحاضرات والامتحانات، وطرق التقييم والامتحانات، والأساتذة، ووعلاقتهم مع زملائهم، ومع الأساتذة، ومع الأقسام العلمية التي يدرسون بها، والأقسام الأخرى، ومسجل الكلية وغيرها، وتقديم الملاحظات والمقترحات كما سيأتي بيانه إن شاء الله تعالى، في بعض الجامعات في ليبيا، كجامعة المرقب مثلا، والجامعة الأسمرية الإسلامية وغيرها من الجامعات الليبية، لمعرفة مدى جودة الأداء بهذه الجامعات، ومدى إدراك الطلاب وفهمهم لمفهوم الجودة والتعرف على مشكلاتهم، وإشعارهم بأنهم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وقد قمنا بدراسة هذه النماذج فوجدنا أن نسبة كبيرة منهم تقدر بنحو 43%، قد تفاعلوا مع هذه الوسيلة بشكل إيجابي، وكانت إجاباتهم واضحة وشفافة – في رأي الباحثين– بالإضافة إلى المقابلات الشخصية التي أجريناها معهم فوجدنا أن نسبة كبيرة منهم لديهم مكون ثقافي من الجودة، وكانت آراء معظمهم عندما سألناهم عن ثقافتهم عن الجودة أنهم حديثي عهد بها مع أن إجاباتهم تصب حول مفهوم الجودة وهذا إن دل على شيء في نظر الباحثين إنما يدل على أن بعض مؤسسات التعليم العالي (الجامعي) في ليبيا قد قفزت قفزة نوعية في نشر مفهوم ثقافة الجودة داخل هذه المؤسسات بشكل واضح وملموس، وهنا يشير الباحثان إلى أنه إلى الجانب النظري المتمثل في الملصقات التعريفية، والنشرات الدورية، والمؤتمرات والندوات حول موضوع ضمان الجودة والتعريف به، لا بد من الجانب العملي المتمثل في الاستبيانات للطلاب والموظفين وأخذ آرائهم ومقترحاتهم بعين الاعتبار، وإشعارهم بأن هناك متابعة حقيقية لتفادي الأخطاء وتقديم خدمة تعليمية مجودة للطالب وأنموذج الاستبيان التالي هو كمثال يساعد على نشر ثقافة الجودة في السياقات الجامعية.

مكتب ضمان الجودة نموذج استبيان للعام الجامعي 2013 – 2014م

أولاً: معلومات أساسية.

الكلية:..... . .....

القسم:.....

الفصل الدراسي:..... .....

اسم المادة:.....

ثانياً: بيانات الطلاب.

	ممتاز	جيد جدا	متوسط	ضعيف	ضعيف
المستوى العام					
مستوى القابلية					
مستوى التفاعل والمشاركة					

.....

.....

.....

ثالثاً: بيانات القاعة الدراسية.

- **رقم القاعة ( )**

مناسبتها لعدد الطلاب:

الإضاءة والتهوية	ممتاز	جيد جدا	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا

التكييف	متوفر ويعمل	متوفر ولا يعمل	غير متوفر
الخدمات والتجهيزات	متوفر ويعمل	متوفر ولا يعمل	غير متوفر

ملحوظات ومقترحات:

.....

.....

.....

رابعاً: المقرر الدراسي.

طويل جدا	طويل	مناسب	قصير	قصير جدا
صعب جدا	صعب	متوسط	سهل	سهل جدا
ملاءمته المستوى الدراسي	ملائم جدا	ملائم نسبيا	غير ملائم	غير ملائم بتاتا
المصادر المعتمدة	ممتازة	جيد جدا	جيد	غير مناسب

ملحوظات ومقترحات:

.....

.....

.....

خامساً: المحاضرة والامتحان.

- الموعد

موعد المحاضرة ومدتها	ملائم جدا	ملائم	غير ملائم
ملاءمة الموعد	ملائم جدا	ملائم	غير ملائم

- *مستوى الامتحان النصفي*:

صعب جدا	صعب	متوسط	سهل	سهل جدا

- *مستوى الامتحان النهائي*:

صعب جدا	صعب	متوسط	سهل	سهل جدا

- التقييم والامتحان:

ممتاز	جيد جدا	جيد	سيئة	سيئة جدا

- *الطريقة المعتمدة للتقييم النصفي:*

صعب جدا	صعب	متوسط	سهل	سهل جدا

سادسا: الأستاذ.

- *القدرة على التوصيل:*

عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا

- *الالتزام العام:*

ملتزم جدا	ملتزم	غير ملتزم

- *الاستفادة من المحاضرة:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	منخفضة	منخفضة جدا

- *السلوك والتصرف:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

- *المستوى العام:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	ضعيف	ضعيف جدا

ملحوظات ومقترحات:

.....

.....

سابعا: الطالب.

- *مع الزملاء:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

- *مع الأساتذة:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

- *مع القسم العلمي:*

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

- مع مسجل الكلية:

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

- مع الدارسة والامتحانات:

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

مع الأقسام الأخرى:

ممتازة	جيد جدا	جيد	سيئ	سيئ جدا

ملحوظات ومقترحات:

.....

.....

- **الأمان Security:**

يقصد بهذا البعد توفير الخدمة التعليمية للطالب في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، إذ أن الطالب يميل قدر الإمكان إلى تفضيل المؤسسة التعليمية التي توفر له درجة أفضل من الأمان، ويلاحظ أن الأنظمة والقوانين في دول العالم تحرص على توفير خدمات تعليمية آمنة، فيلاحظ أنه يمنع دخول قوات الأمن إلى حرم الجامعة تحت كل الظروف، ويحظر على أفراد المؤسسة التعليمية والطلبة حمل الأسلحة داخل الجامعة، وحتى تحقق المؤسسة التعليمية درجة أمان عالية فإنه ينبغي أن تخصص لهذه المهمة طاقما متخصصا لهذا الغرض، ويجري في العادة تشكيل قوة أمن خاصة بالجامعة تشكلها إدارة الجامعة، وينبغي التركيز على جوانب الأمان المختلفة مثل منع السرقات وحوادث الاعتداء والمتاجرة في الممنوعات والحوادث الناجمة عن خطورة الأمكنة والأدراج والممرات، وعدم قبول طلبة ذوي ملفات جنائية، وعدم قبول أعداد طلبة فوق استيعاب مرافق الجامعة مما يخلق اكتظاظا ينعكس في الجوانب الصحية والجوانب النفسية للطلبة، إضافة لما ذكر، ينبغي اعتماد برنامج صحي متكامل في مؤسسة التعليم العالي يوفر للطلبة أطباء وصيدليات وسيارات إسعاف داخل الحرم الجامعي، مع إمكانية توفير تأمين صحي.

- **المصداقية Credibility:**

:إن مصداقية المؤسسة التعليمية (الجامعة) هو بعد مهم جدا في تحقيق جودة التعليم الجامعي،ويقصد بمصداقية المؤسسة التعليمية مدى قدرتها على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطالب قبل وأثناء التحاقه بها، إن المؤسسات التعليمية تحاول استقطاب الطلبة الجدد من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول كادرها التدريسي وإدارتها المتميزة وإمكانياتها وتسهيلاتها المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة،وهنا تبرز مصداقية الجامعة في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت به في إعلاناتها وفي وعودها للطلبة أثناء زياراتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها .

- **إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة Accessibility:**

من الأبعاد المهمة في نشر ثقافة جودة الخدمة التعليمية هي إمكانية وسهولة الحصول على هذه الخدمة، وينبغي التركيز على تحقيق هذا البعد من خلال اختيار الموقع المناسب للمؤسسة التعليمية (الجامعة) بحيث يمكن وصول قطاع الطلبة المستهدف إليها بيسر وسهولة، وتحاول المؤسسات التعليمية أن تراعي مجموعة من العوامل في اختيار الموقع، وأهم هذه العوامل الهدوء وتوفر المساحات الكافية التي تتيح إمكانية التوسع مستقبلا، ويمكن أن تسهل مؤسسة التعليم العالي حصول الطلبة على خدمة التعليم الجامعي ووصولهم إليها عن طريق توفير خطوط الحافلات إلى المناطق المختلفة وتوفير السكنات الداخلية للطلبة، وتلجأ بعض مؤسسات التعليم العالي في ليبيا إلى عدم تركيز كل كلياتها في مكان واحد وتعمل على توزيعها في عدة أماكن بهدف عدم الضغط على منطقة جغرافية واحدة، ولتحقيق أهداف أخرى تتعلق بالتنمية الاجتماعية وكذلك الحد من

المركزية، وقد قامت الدولة الليبية بإعداد نماذج لإنشاء مركبات جامعية كبرى، والتوقيع أيضاً والتوقيع على بعضها مما يسهل على الطلبة

الحصول على خدمة التعليم الجامعي مما يدل على توجه واهتمام الدولة لنشر ثقافة الجودة في هذا الجانب.

- **الاتصالات Communications:**

إن تحقيق الاتصال بين طرفي عملية التبادل (الطالب والجامعة) هو من الأبعاد التي تصب في تحقيق جودة التعليم الجامعي، فالاتصال يتيح للأستاذ الجامعي مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه إلى الجامعة، وتوفير التغذية العكسية التي تساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات، وهذا ينعكس في مستوى فاعلية المخرجات الجامعية، وحتى تكون عملية الاتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم الجامعي فإنه ينبغي أن يمتلك الطالب والأستاذ مهارات الاتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل.

- **التجسيد المادي للخدمة Tangibility:**

إن خدمات التعليم الجامعي – كغيرها من الخدمات – تتسم بعدم الملموسية، وحتى تحقق هذه الخدمات أهدافها فإنها تحتاج إلى مجموعة من المظاهر المادية التي تجسد هذه الخدمة، وهذه المظاهر المادية تقسم إلى نوعين، النوع الأول هي المظاهر المادية التي تتعلق بخدمات التعليم الجامعي بصورة مباشرة، والنوع الثاني هي المظاهر المادية التي تتعلق بخدمات التعليم الجامعي بصورة غير مباشرة، ومثال النوع الأول القاعات الدراسية والمدرجات والمختبرات العلمية ومختبرات الحاسوب والأدوات والوسائل التعليمية المرئية والمسموعة والمكتبة والاستبيانات واللقاءات والتقريرات الأكاديمية للمقررات الدراسية وغيرها، ومن المظاهر المادية التي تتصل بالخدمات التعليمية بصورة غير مباشرة المقاصف والاستراحات والنوادي الصحية والرياضية والحدائق ومواقف السيارات وغيرها، فالتقريرات الأكاديمية مثلاً مهمة جداً للتجسيد المادي للخدمة التعليمية في الجامعات، وعند البحث والتدقيق وجدنا أن بعض الجامعات الليبية توزع هذه التقريرات على أعضاء هيئة التدريس، وأنهم يقومون بتعبئتها أولاً بأول، ولكن تبقى المشكلة في نظر الباحثين في انه هل هناك من متابعة لهذه التقريرات؟ بحيث يتم إعداد تقرير سنوي في آخر السنة حول سير الدراسة في الكليات، وبيان نسبة الإنجاز في المقررات الدراسية، وهذه المهمة في نظر الباحثين تقع على عاتق منسقي الجودة بالأقسام العلمية، ومكاتب ضمان الجودة بالكليات، والنموذج الآتي مهم في نظر الباحثين للتجسيد المادي للخدمة التعليمية في الكليات مما يسهم في نشر ثقافة الجودة داخل هذه الكليات.

ملاحظة: هذا التقرير سنوي يكون في نهاية السنة وبعد الانتهاء من المقرر الدراسي غالباً.

نموذج تقرير المقرر الدراسي

1. معلومات عامة:

اسم المؤسسة التعليمية	
اسم البرنامج التعليمي	
رمز ورقم المقرر	
القسم / الشعبة التي تقدم البرنامج	
الأقسام العلمية ذات العلاقة بالبرنامج	
الساعات الدراسية للمقرر	
اللغة المستخدمة في العملية التعليمية	
السنة الدراسية / الفصل الدراسي	
مكان تدريس المقرر	
منسق المقرر	
تاريخ وجهة اعتماد المقرر	

2. محتوى المقرر:

أ. ما تم تغطيته من المواضيع العلمية للمقرر:

تكتب الموضوعات العلمية الرئيسية للمقرر، وعدد ساعات الفصل الدراسي المقررة لتدريس كل موضوع علمي وتقارن بعدد الساعات المنجزة لتدري الموضوع العلمي. إذا كان هناك اختلاف كبير بين الساعات المقررة والساعات المنجزة يصل إلى ما نسبته 15 % يجب تقديم المبررات لذلك. كما يجب إدراج المواضيع العلمية التي تم تدريسها بالرغم من أنها ليست محددة في المحتوى، اذكر الأسباب بالتفاصيل.

الموضوع العلمي		
عدد الساعات المقررة		
عدد الساعات المنجزة		
سبب الاختلاف إن وجد لأكثر من 15 % من الساعات المقررة		

ب.النتائج المترتبة على عدم تغطية المواضيع العلمية للمقرر:

يجب تحديد المواضيع العلمية التي كان فيها الوقت اللازم أقل من الوقت المحدد بشكل واضح، كما يجب تحديد المواضيع التي لم يتم إنجازها وتدريسها. كما يجب إدراج النتائج المترتبة على عدم التمكن من إنجاز وتدريس المواضيع المقررة على الأهداف المحددة للبرنامج أو مخرجات التعلم المستهدفة أو المقررات اللاحقة بالبرنامج. ويمكن اقتراح الإجراءات التي يمكن القيام بها للتعويض عن ذلك.

الموضوع العلمي الذي لم ينجزأ ويدرس بشكل كامل (إن وجد)		
النتائج المترتبة على ذلك		
الإجراءات المقترحة للتعويض عن ذلك		

3. طرق التعليم والتعلم

يجب مراجعة الأساليب والطرق المستخدمة في تدريس المقرر، وتقييم مدى فاعليتها في تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة والمحددة في دليل المعايير والمتطلبات الأكاديمية للمقرر الدراسي، مع ذكر الصعوبات التي واجهت عضو هيئة التدريس في ذلك والإجراءات المقترحة للتعامل مع تلك الصعوبات.

أ. تقييم طرق التعليم والتعلم المستخدمة:

مخرجات التعلم المستهدفة للمقرر		طرق التعليم والتعلم المستخدمة	تحديد مدى فاعليتها		الصعوبات التي واجهت عضو هيئة التدريس	الإجراءات المقترحة
			نعم	لا		
أ. المعرفة والفهم	أ.1					
	أ.2					
	أ.3					
	أ.4					
	أ.5					
ب. المهارات الذهنية	ب.1					
	ب.2					
	ب.3					
	ب.4					
	ب.5					
ج. المهارات العملية والمهنية	ج.1					
	ج.2					
	ج.3					
	ج.4					
	ج.5					
د. المهارات العامة والمنقولة	د.1					
	د.2					
	د.3					
	د.4					
	د.5					

ب. ملخص للإجراءات المقترحة للتغلب على الصعوبات والمشاكل:

يتم ذكر الإجراءات المقترحة للتعامل مع الصعوبات والمشاكل التي تم تحديدها في الجدول أعلاه.

1. نتائج الامتحانات:

- ❖ عدد الطلاب المسجلين بالمقرر وبدءوا فعليا في دراسة المقرر.
- ❖ عدد الطلاب الذين أكملوا دراسة المقرر (بغض النظر عن النجاح من عدمه).
- ❖ عدد الناجحين ونسبتهم.
- ❖ عدد الراسبين ونسبتهم.
- ❖ عدد الذين لم يكملوا دراسة المقرر ونسبتهم.
- ❖ توزيع الدرجات: يتم تحديد عدد ونسبة الطلبة الناجحون والراسبون وغيرهم باستخدام تصنيف التقييم المتبع بالمؤسسة (تقييم رقمي أو أبجدي أو غيره).

التقييم	النسبة المئوية للدرجة	عدد الطلاب	نسبة الطلاب
ممتاز			
جيد جدا			
جيد			
متوسط			
ناجح			
راسب			
غير مكتمل			
انسحب			
محروم			

2. طرق تقييم الطلاب:

يجب مراجعة وتقييم مدى فاعلية طرق التقييم المتبعة لعملية التعليم والتعلم للمقرر الدراسي والتي تم تحديدها في دليل المعايير والمتطلبات الأكاديمية للمقرر الدراسي، وذكر طرق التقييم التي تم استخدامها غير تلك المحددة بالدليل والأسباب التي دعت لذلك.

3. تقييم المراجع والدوريات:

يتم تقييم مدى توفر المراجع والدوريات المطلوبة للمقرر والمشاكل والآثار المحتملة على تعلم الطلاب نتيجة لعدم توفرها.

4. تقييم الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ المقرر:

يتم تقييم مدى توفر الإمكانيات والتجهيزات المطلوبة، مثل: قاعات التدريس، التجهيزات المساعدة للتدريس، المعامل، المعدات البرمجيات، تسهيلات العمل الميداني... الخ المطلوبة للمقرر والمشاكل والآثار المحتملة على تعلم الطلاب نتيجة لعدم توفرها.

5. تقييم المقرر:

يتم استخدام الأساليب المناسبة لتقييم المقرر، متضمنة مجموعة من ذوي العلاقة بالمقرر (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس الزملاء أو النظراء من داخل المؤسسة أو من خارجها والمقيمين الخارجيين).

ويتم ذكر نقاط القوة والضعف:

تدرج الإجراءات المتخذة والمقترحات المقدمة من قبل عضو هيئة التدريس بالخصوص، ضمن خطة التحسين.

ترفق نتائج الاستبيانات والتقارير ذات العلاقة في الملاحق.

6. الصعوبات الإدارية:

تذكر الصعوبات الإدارية التي واجهت عضو هيئة التدريس وأثرت تقديم المقرر بالشكل المناسب والمشاكل والآثار المحتملة على تعلم الطلاب نتيجة لذلك.

7. خطط التحسين:

تتضمن خطة التحسين الأنشطة والإجراء المناسبة لتعزيز نقاط القوة وحل المشكلات أو نقاط الضعف التي تم تحديدها.

تذكر الإنجازات والتطورات التي تم اتخاذها في التقرير السابق للمقرر (إن وجد):

تـذكر الإجـراءات المقترحـة فـي السـابق والتـي لـم يـتم تنفيـذها وتـذكر الأسباب:

تذكر الإجراءات الأخرى التي تم اتخاذها للتحسين والنتائج التي تحققت:

تـذكر الإجـراءات المقترحـة لتطـوير وتحسـين العمـل للمقـرر الدراسـي للفصـل الدراسـي القـادم / السـنة الدراسـية القادمـة، بنـاءاً علـى التقييمـات والملاحظات الواردة بالبند رقم 7.

تذكر الإجراءات المقترحة للتطوير والتحسين والتي يمكن أن تؤثر على المقررات الأخرى ذات العلاقة:

أستاذ المقرر:..... . .....التاريخ: / /

منسق المقرر:..... .....التاريخ: / /

ت	الإشكاليات	المخرجات المراد	مؤشرات النجاح	المسئول على المتابعة	فترة التنفيذ		التكلفة
					البداية	النهاية	

8. الملاحق:

- ❖ وصف المقرر حسب دليل المعايير والمتطلبات الأكاديمية للبرنامج التعليمي.
- ❖ نسخة من الاستبيانات المستخدمة.
- ❖ نسخة من تقارير التقويم المختلفة.

الوثائق التالية يجب أن تكون متاحة للرجوع إليها عند الحاجة.

- ❖ السيرة الذاتية لعضو هيئة التدريس / أعضاء هيئة التدريس في حالة اشتراك أكثر من عضو هيئة تدريس في تقديم المقرر.
- ❖ تقارير المقرر السابقة.
- ❖ تقارير الدراسة الذاتية السابقة.
- ❖ تقارير البرنامج السنوية السابقة.

النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة:

وفي نهاية هذا البحث نقول أننا قد توصلنا إلى نتائج مهمة من أهما:

1. أن نشر مفهوم ثقافة الجودة في الجامعات مهم جداً، لإنجاح العملية التعليمية في أي جامعة من الجامعات.
2. أنه هناك توجه واهتمام واضح لنشر ثقافة الجودة في الجامعات الليبية نظرياً وعملياً بالرغم من التحديات التي تمر بها ليبيا في هذه الآونة.
3. من خلال البحث والتدقيق وما تم عرضه تبين للباحثين أن نشر ثقافة الجودة وضمانها والإدارة الشاملة لها من ضمن الركائز التي يعتمد عليها التعليم الجامعي في ليبيا.
4. أن نشر مفهوم الجودة في الوسط الجامعي مهم أيضاً لإنجاح البرامج التعليمية في الجامعات الليبية.
5. أن الجامعات الليبية في حاجة كبيرة لمزيد معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعة.

هذا ونسأل الله الكريم رب العرش العظيم ان يجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا، وأن ينفعنا به وأن يثيبنا عليه، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وسلم تسليماً كثيراً

المراجع:

- ❖ **القرآن الكريم.**

1. براون سالي وريس فل (1997) معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة: أحمد مصطفى حليمة – لبنان– دار البيارق.
2. الترمذي أبو عيسى، سنن الترمذي، دار إحياء التراث العربي – بيروت – لبنان 364/2.
3. الشبراوي عادل، الدليل العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، شعاع – القاهرة – مصر 1995 م.
4. عباس، عايدة فؤاد، (2002) إدارة الجودة الشاملة مدخل لفاعلية إدارة المعلومات بالتعليم الجامعي باليمن، مجلة التربية، العدد السادس، السنة الخامسة، 73– 93.
5. عشيبة، فتحي درويش (2000)، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33 لمجلس انحاد الجامعات العربية، الجامعة اللبنانية – بيروت – 17–19 نيسان، ص 520–560.
6. عفيفي، وصديق محمد (1997)، الجودة الشاملة في الجامعات لماذا وكيف ؟ بحث منشور في إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، في الفترة من 11 –12 مايو– كلية التجارة، جامعة الزقازيق.
7. مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي – بيروت – لبنان – 122/4.
8. منى اعبيدي وآخرون، آفاق الجودة، نشرة دورية تصدر عن المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، السنة الرابعة العدد1، الصادر في 30–4–2013 م.

دور تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاداريين الاكاديمين

د. أحمد يوسف دودين
جامعة الزرقاء، الأردن

الملخص: *هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (180) موظف أكاديمي إداري، بالطريقة العشوائية البسيطة تمثل حوالي (5%) من اجمالي مجتمع الدراسة والبالغ (3568) موظف يعملون في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة. وبعد اجراء التحليل الاحصائي المناسب توصل الباحث الى النتائج الاتية:*

- *تبين أن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال عضو الهئية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع.*
- *تبين أن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال العملية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع.*
- *تبين أن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال الطالب تقع ضمن المستوى المرتفع.*
- *لا يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس.*
- *لايوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الخبرة.*

الكلمات المفتاحية: *ادارة الجودة الشاملة، التعليم العالي، الجامعات الاردنية.*

المقدمة:

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته. وتحتل المؤسسات التعليمية والجامعات في المجتمعات العربية مكانة بارزة لما تقوم به من مسؤولية كبيرة في إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة، وتحقيق التنمية الشاملة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم وما يفرضه من تحديات كثيرة، يدفع هذه المجتمعات للمبادرة إلى استخدام كل ما يتاح لها من الأساليب الإدارية والتكنولوجية لتطوير أساليب التعليم الحالية، واستنباط أساليب ونظم حديثة تمكنها من الصمود ومواكبة التطور ومسايرة روح العصر، عصر الإنفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وبروز التكتلات الإقتصادية وظاهرة العولمة ونمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الإستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي، إضافة إلى اعتماد المنافسة الإقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج.

ومؤسسات التعليم العالي هي منظمات خدمية تتخصص في إنتاج وتسويق الخدمات التعليمية، والبحثية، والتدريبية التي تعد من أحد الركائز الأساسية لتحقيق البناء السليم للمجتمعات، وهذه الخدمات لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا جرى إنتاجها وتقديمها بمستوى متميز من الجودة.

ونتيجة للنجاح الهائل الذي حققته إدارة الجودة الشاملة في مختلف التنظيمات الإقتصادية والصناعية، والتجارية، والتكنولوجية،والخدمية في الدول المتقدمة، ظهر الإهتمام بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة (TQM) كأسلوب إداري متميز في المؤسسات التعليمية، يهدف إلى تحقيق رضا أصحاب المصلحة في العملية التعليمية على اختلاف مستوياتهم، بدءاً بالطالب وانتهاءاً بالمجتمع ككل. ومن هنا تبرز أهمية موضوع الدراسة بالتعرف إلى الممارسات والمتطلبات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

مشكلة البحث:

تبرز الحاجة إلى ضرورة معرفة الممارسات والمتطلبات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والجامعات في الأردن، لكونها تعد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تعتمد على مفهوم النظم، وتنظر إلى الموسسة التعليمية بشكل شامل لإحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها، واشباع حاجات الطلاب والمستفيدين الآخرين وتحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية واستشارية بأفضل الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة. لذا فان مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الاجابة عن الاسئلة البحثية التالية:

السؤال الأول:

ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاداريين الاكاديميين؟

السؤال الثاني:

هل يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية؟

أهمية البحث:

تسعى جميع الدول والمجتمعات على اختلاف نظمها الإقتصادية والسياسية إلى بناء التقدم، وتحقيق التنمية، والرفاه لأبنائها، ولا شك أن

أهم وسائل تحقيق هذا الهدف في عالمنا المعاصر هو نشر التعليم والإرتقاء بنوعيته والنهوض بالبحث العلمي وتنمية المعرفة والفنون الإدارية والإنتاجية الحديثة.

وبناء على ما تقدم فقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي والجامعات العربية بما فيها الجامعات الأردنية مطالبة بأن تلعب دوراً رائداً وإيجابياً في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمعات العربية، وهذا يظهر من خلال الدعوات الملحة إلى تطوير التعليم العالي في الأردن، لا سيما أن أصبحت الفجوة كبيرة بين برامج ونظم التعليم العالي الحالية في الأردن وبين التطورات السريعة والمتلاحقة في ميادين التكنولوجيا وأساليب العمل وتقنياته الحديثة في التعليم العالي في الدول المتقدمة

أهداف البحث:

تسعى الدراسة الحالية الى تحقيق الاهداف التالية:

1. التعرف على متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الاكاديميين الاداريين.
2. التعرف على الاختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية.

الإطار النظري للبحث:

تم الاطلاع على الكتب، والدوريات، والمقالات، والدراسات السابقة، المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة بشكل عام، وقد تم التركيز بشكل خاص على دور تطبيق متطلبات ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الاردن . ويتضمن الإطار النظري ما يلي :

اولا: التعريفات الإجرائية:

أ- **إدارة الجودة الشاملة:** هي أحد أبرز المفاهيم الإدارية الحديثة التي تعمل على إحداث تغييرات جذرية في أسلوب عمل المنظمة وفي فلسفتها وأهدافها، بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء، في سبيل الوصول ليس فقط إلى إرضاء العملاء وإسعادهم وإنما إلى إبهارهم من خلال تقديم سلع وخدمات لايتوقعونها (الدرادكة، 2008).

ب- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على إنها: "عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة.(الطائى وآخرون، 2008، ص 184) نقلاً عن (Rhodes, 1992, p45)

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل (دودين،2012).

وكذلك تم تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم على أنها "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة" (الخوالدة، 2009، ص 13).

ومن الواضح إن الجودة في التعليم قضية معقدة إذ إنها تتضمن مفاهيم متعددة تختلف آلياتها حسب الحالة التي تعالجها، كما أنها تتضمن معايير وخصائص من الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة.

وبناء على ذلك يمكن تحديد مفهوم ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسئولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها ليهتدي بها في تنظيم عملها، وللإسهام في التنمية والتقدم، وإنتاج المواد التعليمية الجيدة، تلبية حاجات الطلاب، ولقياس مدى تحصيل الطلاب بما يتفق ومعايير المؤسسة وإجراءاتها.

ثانيا: المتطلبات الضرورية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

1. اعادة تشكيل ثقافة المؤسسة التعليمية: حيث ان ثقافة الجودة تختلف عن الثقافة الادارية التقليدية، وبالتالي يلزم الامر للمؤسسة التعيمية ايجاد ثقافة ملائمة لتطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة .
2. التعليم والتدريب: يجب تدريب وتعليم العاملين في المؤسسة على اساليب وادوات تطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة . وهذا التدريب يجب ان يكون موجها لجميع المستويات الادارية في الموسسة (الهيئة التنفيذية، والمدراء، والمشرفين، والعاملين المنفذين للعمل)
3. تشكيل فرق العمل: يجب تشكيل عمل من الاشخاص المؤهلين، والموثوق بهم، ولديهم الاستعداد للعمل والتطوير.
4. تحفيز العاملين: ان تقديم التفيز الايجابي (المالي والمعنوي) للعاملين سيؤدي حتما الى تشجيعهم، وتحسين ادائهم، وتعزيز الحماس لديهم، وتحقيق الرضى عن العمل لديهم.
5. الاستعانة بالاسشاريين الخارجيين : والهدف من ذلك هو تدعيم خبرة المؤسسة التعليمية، ومساعدتها في حل المشاكل التي ستنشأ وخاصة في المراحل الاولى لتطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة لديها .

6. الترويج وتتسويق البرنامج : إن نشر مفاهيم ادارة الجودة الشاملة لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية أمر ضروري قبل اتخاذ قرار التطبيق.
7. الاشراف والمتابعة : من ضروريات تطبيق برنامج ادارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية هو الاشراف على فرق العمل للتأكد من تأدية اعمالهم بالشكل الصحيح (www.elebda3.com,2014) ويمكن أستخدام المتطلبات المذكورة اعلاه عند تطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية.

ثالثا: مبررات الاهتمام المتزايد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

لعل من أبرز المبررات التي تدعو الجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة مايلي: – (دودين،2012).

1. تجديد الثقافة التنظيمية: أي تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المنظمة بجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى الجامعة.
2. الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.
3. السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيراتها.
4. إدارة التغيير بصورة منهجية مخططة والتعامل مع نتائجه بعقل مفتوح.
5. تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين، وهبوط الكفاءتين الداخلية والخارجية، وتدنى مستوى الإنتاجية الأكاديمية، واتساع نطاق البطالة في أوساط الخريجين.
6. الاستثمار الفعال لطاقات أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتوظيفها لتجويد التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
7. المراجعة المستمرة للأهداف والبرامج، والخطط الدراسية والعمل على تحسينها على وفق خطط إستراتيجية.
8. الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى الخريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحه.
9. هذه المبررات وغيرها تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي تحتاج إلى الجهود والتي لا تتوقف عند تحسين الأداء، ولكنها تهدف إلى تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية.

رابعا: مبادئ الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي:

يتضمن نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي العديد من المبادئ الواجب التقيد والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقها ومن أهمها: (دودين،2012).

1. الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع الجهات الإدارية والعملية بالجامعة واقتناعهم في نجاح تنفيذ الجودة الشاملة.
2. وجود أهداف محددة وواضحة للجامعة، يشارك في وضعها جميع العاملين.
3. توافر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعة.
4. التزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها.
5. تبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات.
6. احترام العاملين في الجامعة، ومراعاة حقوقهم وتلبية رغباتهم.
7. تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، ودراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل.
8. تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.
9. وجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.
10. انفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.
11. تطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة وعلى كل جديد.
12. التركيز على العمل الجماعي، وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية.
13. الاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم بدلاً من الرقابة الخارجية.
14. التخلص من الخوف لأنه يقلل من عمليات المبادأة والتجديد والإنتاجية.

خامسا : مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

تمر عملية إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بخمس مراحل أساسية على النحو التالي: (www.elebda.com,2014)

1. مرحلة اقتناع وتبني إدارة المؤسسة التعليمية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة: وينعكس ذلك ببدء برامج تدريبية لكبار المسئولين تتناول مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.
2. مرحلة التخطيط: وتشمل وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد متطلبات تطبيق ذلك النظام.
3. مرحلة التقويم: وتبدأ ببعض التساؤلات الهامة والتي في ضوء الإجابة عليها يتم تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4. مرحلة التنفيذ: وتتضمن اختيار فرق العمل التي سيعهد إليها بعملية التنفيذ، ليتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.
5. مرحلة تبادل ونشر الخبرات: حيث يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

سادسا : مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومردودها على الجامعات:

إن إدارة الجودة الشاملة لأي مؤسسة هي أساس مهم لأداء أي عمل بإتقان، وخاصة في مجال التعليم، ولا شك أن أهم الفروق بين جامعة جيدة وأخرى ضعيفة هو طريقة إدارة تلك الجامعة، لذلك أصبح لزاما تَّطبيق الجودة الشاملة ونظمها، الأمر الذي يضمن معه خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مناخاً للتوسع والتميز في الوقت نفسه، ويمكن تلخيص مزايا تطبيق الجودة الشاملة ونظمها على النحو الآتي: (دودين،2012).

أ. الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وإرضائهم.
ب. مشاركة جميع العاملين في إدارة الجامعة ليكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسئولياته ومشاركته في التطوير والتحسين.
ج. ربط أقسام الجامعة وجعل عملها منسجماً بدلاً من نظام إداري منفرد لكل قسم أو إدارة، مما يؤدي إلى انضباط أكثر.
د. ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة رغم اختلاف أنماط العاملين نتيجة لاختلاف بيئاتهم.
ه. المساعدة على إيجاد نظام موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك الخدمة.
و. ترسيخ صورة الجامعة لدى الجميع بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها.
ز. رفع وزيادة مستوى الوعي بجودة العمل والنظام لدى العاملين من خلال التزامهم بتحقيق الجودة والمعايشة اليومية لها.
ح. تطبيق إدارة الجودة الشاملة سيقلل من البيروقراطية الإدارية إلى حد كبير، ويتخلص من كثير من الإجراءات المتكررة والمتعارضة أحياناً، مع الالتزام في الوقت نفسه بالتعليمات الرسمية.
ط. المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للجامعة
ي. المساعدة على تخفيض الهدر في إمكانات الجامعات من حيث الموارد والوقت وغيرها.

سابعا : معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية.

هناك بعض المعوقات التي تواجه الجامعات الاردنية بشكل خاص في تطبيق ادارة الجودة الشاملة ليها وتتمثل في الاتي :

- التعليم العلمي المعتمد على التلقين بدلا من التحليل والابتكار.
- ضعف ملائمة الثقافات التنظيمية الحالية لدى الجامعات الاردنية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة لديها.
- ضعف الامكانيات المالية
- الاعتماد على المركزية، وضعف دور فرق العمل في انجاز المهام واتخاذ القرارات
- اختصاردعم البحث العلمي لاغراض الترقية وللكسب المادي،وكذلك زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي .
- ضعف قنوات الاتصال بين اقسام وادارات وعمادات الجامعات
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المراكز البحثية العلمية المحلية والعالمية .
- ضعف التحفيز الايجابي(المالي والمعنوي) المقدم للعاملين في الجامعات.
- مقاومة التغيير والتطوير التنظيمي من قبل بعض المدراء والعاملين في الجامعات.
- ضعف كفايات الاداريين والقيادات الاكاديمية في بعض الجامعات .
- عدم التزام الادارة العليا، وكذلك عدم مشاركة جميع العاملين في الجامعة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة .

ثامنا : تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في مجال الجودة الشاملة:

أصدر مدير عام مجلس الاعتماد في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أسس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن في شهر حزيران سنة 2001م وأكد على الأهداف الكبرى لمجلس الاعتماد وهي:

1. التحقق من انسجام أهداف البرامج الأكاديمية المختلفة مع مهارات الطلبة المكتسبة.
2. تعزيز شفافية ومصداقية الشهادات الممنوحة في عالم بلا حواجز.
3. انسجام العملية التعليمية مع متطلبات السوق وخطط التنمية الاقتصادية.
4. استمرارية الارتقاء بنوعية التعليم العالي.
5. تعزيز مقررات مؤسسات التعليم العالي على مواجهة تحديات المعرفة على مستوى عالمي.
6. وميز مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن بين أنواع الاعتماد وصنفها كالآتي:

أولاً: الاعتماد العام للجامعات، ويحدد الطاقة الاستيعابية العامة للجامعة.

ثانياً: الاعتماد الخاص للبرامج الأكاديمية، ويحدد الطاقة الاستيعابية للتخصص الأكاديمي.

ثالثاً: تخضع الجامعة لإجراءات متابعة الاعتماد العام مرة كل ثلاث سنوات حداً أقصى ومتابعة الاعتماد الخاص للبرامج الأكاديمية مرة كل سنتين حداً أقصى، بدءاً من تاريخ آخر قرار للاعتماد العام أو

الخاص.وقد أوضح مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن، محاور الاعتماد العام للجامعات وصنفها إلى المحاور التالية:

أولاً: التنظيم الإداري والأكاديمي.

ثانياً: الهيئة التدريسية.

ثالثاً: المباني والمرافق الأكاديمية.

رابعاً: المختبرات.

خامساً: الأجهزة والتجهيزات والوسائل التعليمية.

سادساً: المكتبة.

سابعاً: القبول والتسجيل.

ثامناً وأخيراً: المرافق العامة والخاصة.

إن تطوير التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية، دفع إلى وضع مشروع قانون هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وبموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم (4) لسنة2005م، ثم تأسيس (مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي)، إلا أن الطموح لتحسين نوعية التعليم وضمان جودته دفع نحو تحويل المجلس إلى (هيئة اعتماد مستقلة) عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وإكسابها الصفة المؤسسية لضمان الاستقلالية والمرونة الإدارية.

الدراسات السابقة :

قام الباحث بالإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، لغرض الاستفادة منها، وحاول تنويع هذه الدراسات لتشمل التعليم العالي في بعض الدول العربية والاجنبية، وفيما يلي عرض لبعض منها:

الدراسات العربية :

1. **دراسة الخوالدة (2009) بعنوان)(تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية (الدراسات العليا)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الحكومية (الدراسات العليا)، واختبار الاعتمادية بين عناصر إدارة الجودة الشاملة واستراتيجيات الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية، وتوصلت هذه الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عناصر إدارة الجودة الشاملة واستراتيجيات الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية(الدراسات العليا)، وهناك أيضاً نقص واضح في أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك في الكليات التي تقدم برامج الدراسات العليا مقارنة مع عدد طلاب الدراسات العليا فيها
2. **دراسة علاونة والملاح (2008) بعنوان)(واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينيةفي ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)**(ركزت هذه الدراسة على أربعة مجالات، وهي الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، والمجال الأكاديمي، والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية متوسطة، وأوصت هذه الدراسة بإتاحة الفرصة لكافة العاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات، وأن تحرص الجامعات على تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة دورياً، وإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة الفلسطينية، وإمكانية تطبيقها في كل مؤسسات التربية والتعليم.
3. **دراسة الطبيب (2007) بعنوان) (ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في تلبية احتياجات المجتمع الليبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي)** (وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم العوامل التي تسهم في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي، والتعرف على المسئوليات التي تقع على عاتق الجامعة لموائمة مخرجات التعليم العالي مع احتياجات المجتمع الليبي،ا. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من العوامل والتي تسهم بشكل إيجابي في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي لكي ينهض بسوق العمل، وقد صنفها الباحث إلى أسباب تتعلق بأساليب التعليم وطرق التدريس الحديثة وتطوير المناهج الدراسية، وأسباب تتعلق بسياسات القبول في التعليم الجامعي .
4. **دراسة محمد (2006) بعنوان)(تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية)** (وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية ومعرفة أثر المتغيرات المستقلة على ذلك، وتطوير نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في تلك الجامعات والتعرف على رغبة القادة الإداريين في تطبيقه، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر القادة التربويين كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بنشر ما يعرف بثقافة الجودة الشاملة من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل لتعريف العاملين بالجامعات على ماهية إدارة الجودة الشاملة، وكذلك توفير البرامج التدريبية والتعليمية لتحقيق الجودة الشاملة كالأساليب الإحصائية.
5. **دراسة المطاعنى (2005) بعنوان)(درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها))** وهدفت هذه الدارسة إلى التعرف على درجة تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين في هذه المؤسسات، وتم ذلك من خلال دراسة سبعة مجالات وهي :القيادة، والمعلومات والتحليل، التخطيط الاستراتيجي، الانتفاع بالموارد البشرية، تأكيد الجودة في

الإنتاج والخدمات، نتائج الجودة، رضا المستهلكين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة كانت منخفضة بدرجة عالية في جميع المجالات السبعة المذكورة سابقاً.

الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة أرهان مادرقن وآخرون (Erhan M, and others, 2005) بعنوان (Total Quality Management Applied to Higher Education)** . وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حيث توصلت الدراسة إلى وضع نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وكان النموذج المقترح مبنياً على ثلاثة عناصر للجودة هي :جودة التصميم، جودة المطابقة، وجودة الأداء، كما أن الدراسة قدمت نظاماً للتعريف بالبحث والتدريس وعملية التحسين المستمر للجودة في مجال التعليم العالي.
2. **دراسة هيرست (Hurest,2006) بعنوان : (Total Quality Management in Higher Education)**، وقد تناولت هذه الدراسة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع **لجامعة لويسفل (Louisville University)** منذ العام 2006م، وأظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذريا في نمط الإدارة المعمول به في الجامعة المذكورة .كما ساعدت إدارة الجودة الشاملة على تسهيل الإجراءات المتعبة في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة، ومحاولة استمرار تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين.

منهجية الدراسة:

تم استخدم المنهج الوصفي المسحي الميداني لكونه يتلاءم مع اسئلة الدراسة الحالية وفرضياتها، وفيما يلي عرضا لعناصر منهجية الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الاداريين الاكاديمين في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة، حيث تشير الإحصائيات الى أن مجموعهم (3568) موظف حسب احصائيات عام (2012)، موزعين على الجامعات في مناطق المملكة.

دراسة:

تكونت عينة الدراسة من (180) موظف اكاديمي إداري بالطريقة العشوائية البسيطة تمثل حوالي (5%) من اجمالي مجتمع الدراسة والبالغ (3568) يعملون في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة ويبين الجدول(1) توزيع افراد عينة الدراسة على متغيرات الديمغرافية.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات نوع الجامعة والجنس والخبرة.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	حكومية	118	65.6
	خاصة	62	34.4
الجنس	ذكور	96	53.3
	اناث	84	46.7
الخبرة	5 سنوات فاقل	49	27.2
	5–10 سنوات	89	49.4
	اكثر من 10 سنوات	42	23.3
الرتبة الاكاديمية	استاذ مساعد	40	22.2
	استاذ مشارك	102	56.7
	استاذ	38	21.1

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة بالاعتماد على الأدب النظري الخاص بإدارة الجودة الشاملة إضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبيانات المستخدمة في الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الممارسات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. وقد تكون الاداة من (41) فقرة فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي:

1. عضو الهيئة التدريسية.
2. العملية التعليمية.
3. الطالب.
4. وقد استخدم في المقياس سلم تدريج خماسي (موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض جدا).

صدق أدوات الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، في مجال ادارة الاعمال، حيث أبدى المحكمين مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات لتصبح اكثر ملاءمة ضمن المتغيرات التي تقيسها، وقد اعتمد على معيار 80% فأكثر كمعيار لقبول التعديلات التي اقترحها المحكمين.

ثبات ادوات الدراسة:

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث تبين ان ثبات متغيرات الدراسة كانت (0.888) وأن جميع معاملات الثبات كانت مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية**نتائج الدراسة:**

النتائج المرتبطة بالسؤال الاول:

ما هي متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم الاعتماد على المعايير التالية في الحكم على مستوى الفقرة.

- 2.33 منخفض.
- 3.66-2.34 متوسط.
- 3.67 فاكثر مرتفع.

ويبين الجدول (1) متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية.

جدول (1) متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال عضو الهئية التدريسية.

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
.1	توفر الصفات التي تمكنه من الابتكار والتغيير من اجل الوصول الى مخرجات تعليميه جيده.	3.92	0.27	مرتفع
.19	يقدم شواهد على نموه المهني في مجال البحث والإنتاج العلمي والاستفادة منه	3.87	0.34	مرتفع
.21	يمتلك الكفايات المعرفيه الضروريه لاداء مهامه في شتى المجالات والانشطه	3.87	0.34	مرتفع
.4	امتلاك مهارات الجوده الشامله التي ترتبط بالقدرة على تحديد المشكله والاهداف والتحليل والتفسير والتقويم المستمر	3.86	0.35	مرتفع
.7	الشجاعه في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره	3.86	0.35	مرتفع
.11	جودته في التصميم بتحديد المواصفات والخصائص التي لابد توافرها في التخطيط للعمل	3.84	0.36	مرتفع
.5	توفيره مناخ تعليمي يسمح بحريه التعبير والمناقشة ومساعده الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني	3.84	0.37	مرتفع
.8	الاهتمام بالتدريب من خلال تبني فلسفة جيده للتطوير	3.84	0.37	مرتفع
.2	القناعه بالعمل والتصميم على النجاح	3.83	0.38	مرتفع
.9	التركيز على كيفيه تطبيق مفاهيم الجوده الشامله	3.83	0.38	مرتفع
.10	حرية التعبير والمناقشة بتحديد المواصفات والخصائص التي لابد توافرها في التخطيط للعمل	3.83	0.38	مرتفع
.15	الوعي بفلسفة الجوده الشامله وتقبلها وترسيخ ثقافتها في التعليم	3.81	0.39	مرتفع
.16	يعمل على تحسين المخرجات وزياده فعالية العمليات مع أضافه ابتكارات جديده تسهم في تحسين فعاليه التعلم	3.81	0.39	مرتفع
.20	قدرته على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهريه في حقل اختصاصه	3.78	0.41	مرتفع
.12	خلق الحاجه المستمرة للتعلم وتحسين جودته	3.76	0.43	مرتفع
.17	تحديد القيم السائده وتبديلها بثقافه تلائم التطور المستمر بالتعليم	3.76	0.43	مرتفع
.13	تبني فلسفة الجوده الشامله للتطوير والالتزام بها	3.74	0.44	مرتفع
.3	الاتصال والتواصل والتقويم المستمر والرقابة الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي وعلمي	3.72	0.45	مرتفع
.6	الابتكار والتطبيق الفعال بثقه وبدون تردد باستخدام اساليب ابتكاريه وتوليد افكار والتخطيط الامثل للوصول للحل الامثل	3.71	0.46	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
.18	اشباع حاجات الطلبه من اجل ان تزداد فعالياتهم ونشاطهم وذلك بتزويدهم بمهارات ملائمه	3.71	0.46	مرتفع
.14	عدم استخدامه الحدود القصوى للاداء	3.68	0.47	مرتفع
	المتوسط الحسابي	3.80	0.39	

من الجدول (1) يتضح بان بان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال عضو الهيئة التدريسية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.68– **3.922**)، حيث ان اعلى فقرة كان " توفر الصفات التي تمكنه من الابتكار والتغيير من اجل الوصول الى مخرجات تعليميه جيده" والذي بلغ متوسطة (**3.922**) بانحراف معياري (**0.269**) وان اقل متوسط كان للفقرة " عدم استخدامه الحدود القصوى للاداء" بمتوسط حسابي (3.683) وبانحراف معياري (0.466)، وان المتوسط العام بلغ (3.80) بانحراف معياري(0.39)، وان جميع الفقرات والمتوسط العام كانت ضمن المستوى المرتفع.

جدول (2) متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال العملية التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
.32	قدرته على تقديم مخرجات تعليمية وخدمات تربويه وفق خصائص ومواصفات ألجوده الشاملة	3.95	0.22	مرتفع
.24	قدرته على وضع مناهج ملائمته لعمليه التطبيق والتنفيذ	3.92	0.28	مرتفع
.28	الإسهام في تطوير نوعيه التعليم باستثمار الوسائط التقنية الحديثه المتنوعة التي اثبت جدواها في تعزيز التعلم	3.91	0.29	مرتفع
.31	تطوير المقررات الدراسية وفق أسس علميه منهجيه	3.91	0.29	مرتفع
.29	نقل المعرفه عن طريق التدريس الفعال	3.88	0.33	مرتفع
.30	نقد المعرفه عن طريق الدراسات التحليلية في ضوء النظريات الحديثه وثقافة المجتمع واحتياجاته.	3.88	0.32	مرتفع
.25	قيامه بعملية التقويم لمعرفة مده تحسن ادائه	3.86	0.35	مرتفع
.22	يساهم في توفير الامكانات اللازمة لحدوث التعلم الجيد	3.84	0.37	مرتفع
.27	الإسهام في تحقيق ديمقراطية التعليم	3.84	0.37	مرتفع
.33	مراقبه توكيد الجوده وأداره العمليات والتحسينات	3.84	0.36	مرتفع
.34	عدم بناء القرارات على ساس التكاليف فقط	3.83	0.37	مرتفع
.35	جوده الأداء للقيام بالأعمال وفق معايير ادارة الجوده الشاملة	3.73	0.45	مرتفع
.26	يضع اهداف قابله للقياس والتطبيق	3.68	0.47	مرتفع
.23	الاعتماد على اسلوب العمل الجماعي التعاوني	3.66	0.48	متوسط
المتوسط العام		3.84	0.35	مرتفع

من الجدول (2) يتضح بان بان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال العملية التعليمية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.66– **3.95**)، حيث ان اعلى فقرة كان " قدرته على تقديم مخرجات تعليمية وخدمات تربويه وفق خصائص ومواصفات ألجوده الشاملة " والذي بلغ متوسطة (3.95) بانحراف معياري (**0.22**) وان اقل متوسط كان للفقرة " الاعتماد على اسلوب العمل الجماعي التعاوني " بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.48)، وان المتوسط العام بلغ (3.84) بانحراف معياري(0.35)، وان جميع الفقرات والمتوسط العام كانت ضمن المستوى المرتفع.

جدول (3) متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
.37	يتريث في اصدار الحكم ويتجاوب مع اجابات الطلبه	3.894	0.308	مرتفع
.38	يقوم باجراء استطلاع لاراء الطلبه لمعرفه الذين يتفقون مع وجهة نظره والسماح لهم بالدفاع عن وجهات نظرهم	3.856	0.353	مرتفع
.39	يشرك جميع الطلبه بالاجابه والمناقشه وعدم الاعتماد على مجموعه معينة.	3.844	0.363	مرتفع
.40	يشجع الطلبه على طرح الاسئله وذلك لتطوير امكانياتهم	3.844	0.363	مرتفع
.36	يمنح الطلبه الوقت الكافي للاجابه عن اسئلته ومناقشته	3.822	0.383	مرتفع
.41	يستشهد باجابات الطلبه ويعطي بدائل عنها لانه ليس هناك إجابه واحده فقط صحيحة	2.933	0.272	مرتفع
المتوسط العام		3.70	0.34	مرتفع

من الجدول (3) يتضح بان بان المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الطلبة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات **(2.93-3.89)**،، حيث ان اعلى فقرة كان " يتريث في اصدار الحكم ويتجاوب مع اجابات الطلبه " والذي بلغ متوسطة (3.89) بانحراف معياري (0308) وان اقل متوسط كان للفقرة " يستشهد باجابات الطلبه ويعطي بدائل عنها لانه ليس هناك إجابه واحده فقط صحيحة " بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (0.27)، وان المتوسط العام بلغ (3.70) بانحراف معياري(0.34)، وان جميع الفقرات والمتوسط العام كانت ضمن المستوى المرتفع.

السؤال الثاني:

هل يوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة الاكاديمية؟ للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين، واختبار تحليل التباين الاحادي والذي تظهر نتائجة في الجداول (3، 4، 5). حيث تم الاجابة عن السؤال باختبار فرضيات البحث الثلاث.

الفرضية الاولى:

لا يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الجنس.

جدول (4) نتائج اختبار (ت) اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
ذكور	84	3.81	0.10	-1.46	0.15
اناث	96	3.83	0.11	-1.46	0.15

من الجدول (4) يتضح بان قيمة الاحصائي (ت) للاختلاف بالفروق في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الجنس، حيث ان قيمة الاحصائي (ت) كانت –1.46 وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل. لذا لا يوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس.

الفرضية الثانية:

لا يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الخبرة.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.01	2	0.00	0.33	0.72
داخل المجموعات	2.02	177	0.01		

المجموع	2.03	179			

من الجدول (5) يتضح بان قيمة الاحصائي (ف) للاختلاف بالفروق في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف الخبرة، حيث ان قيمة الاحصائي (ف) كانت 0.33 وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل. لذا لايوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الخبرة

الفرضية الثالثة:

لا يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الرتبة الاكاديمية.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الرتبة الاكاديمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.01	2	0.01	0.52	0.60
داخل المجموعات	2.02	177	0.01		
المجموع	2.03	179			

من الجدول (6) يتضح بان قيمة الاحصائي (ف) للاختلاف بالفروق في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف الخبرة، حيث ان قيمة الاحصائي (ف) كانت 0.52 وهي ليست دالة عند مستوى 0.05 فاقل. لذا لايوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الرتبة الاكاديمية.

الاستنتاجات والتوصيات:

اولا: الاستنتاجات

- تبين ان متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال عضو الهئية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع.
- تبين ان متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال العملية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع.
- تبين ان متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية في مجال الطالب تقع ضمن المستوى المرتفع.
- لا يوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغيرات الجنس.
- لايوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الخبرة.
- لايوجد هناك اختلاف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة الاكاديمين الاداريين باختلاف متغير الرتبة الاكاديمية.
- ضعف تطبيق اسلوب المقارنات المرجعية بين الجامعات الاردنية فيما بينها من جهة ، وبينها وبين الجامعات الاقليمية والجامعات الدولية.
- ضعف الامكانيات المالية في الجامعات الاردنية
- ضعف في التدريب اللازم للعاملين لدى الجامعات لتطبيق منهجية ادارة الجودة الشاملة .
- ضعف التحفيز المالي والمعنوي للعاملين لدى الجامعات الاردنية، اللازم لتطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة.
- هنك معوقات تقف حائلا أمام نجاح تطبيق ادارة الجودة الشاملة في اجامعات الاردنية

ثانيا: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. أن تقوم الجامعات الاردنية بخلق مناخ تنظيمي يشجع على تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة كأسلوب ومنهج في إداراتها من خلال نشر ثقافة الجودة الشاملة والتعريف بأبعادها وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل.
2. توفير الدعم المالي اللازم للجامعات الاردنية للقيام بمسؤولياتها المرتبطة بالتدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، بما يسهم في بناء خطط إستراتيجية فعالة.
3. إنشاء هيئة مستقلة للإعتماد الأكاديمي على مستوى الوطن العربي تتولى تقويم وضبط الجودة في المؤسسات التعليمية العربية بما يتماشى مع المعايير الدولية.
4. إجراء المقارنات المرجعية بين الجامعات الاردنية وبين الجامعات العربية من جهة والجامعات العالمية من جهة أخرى بهدف الإرتقاء بالتعليم العالي في الاردن.
5. تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية في الاردن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة مع إجراء التقويم المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات الاردنية .
6. تطبيق المدخل المنظومى كأحد المداخل المهمة لتحقيق الجودة الشاملة فى منظومة الأداء الجامعى الاردني مع التركيز على جودة كل من المدخلات والعمليات الداخلية ومخرجات التعليم.

7. دعم العاملين في الجامعات الاردنية بالحوافز الايجابية (المالية والمعنوية)، ومنح أعضاء هيئة التدريس الفرص للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات من خلال اللجان والجمعيات المهنية.
8. أهمية معالجة المعوقات التي تقف أمام نجاح تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. الدرادكة، مامون، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
2. دودين، احمد يوسف،(2012)، ادارة الجودة الشاملة، الطبعة الاولى، الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمانن الاردن
3. (الطائى، وآخرون2008) ، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
4. الخوالدة، فالح، (2009)، **إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية بالجامعات الأردنية** الدراسات العليا أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان الأردن.
5. الطبيب، مصطفى،(2007)، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في تلبية احتياجات المجتمع الليبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي**، كلية الآداب والعلوم، جامعة المرقب، ترهونة، ليبيا.

المراجع الأجنبية:

6. المطاعني،(2005)، درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الخاص بسلطنة عمان من وجهة نظر الاداريين والاكاديميين فيها، عمان
7. محمد، (2006)، تطةير نموذج لادارة الجودة في الجامعات السعودية، السعودية
8. علاونة والملاح، (2008)، واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، عمان :
9. (www.elebdda.com, 2014)

المراجع الاجنبية:

1. (Kezar, 2005). Redesigning Strategic Process for Collaboration within Higher Education Institutions, **Higher Education Journal**, 46 (7): 831-860.
2. (Erhan 2005), **"Total Quality Management Applied to Higher Education",** Quality Management, vol -11 No .3.
3. (Hurst, 2006), "Total Quality Management in Higher Education: how concepts and processes manifest themselves in the classroom", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Idaho.

التعليم العالي الإدارة والتنظيم

سكينة البشير قدمور
جامعة طرابلس – الجزائر
hanona_r2010@yahoo.com

ربيعة علي الدعوكي
جامعة الزاوية – الجزائر
Rabia_a2008@yahoo.com

الملخص: *يعتبر التنظيم أسلوباً من أساليب الإدارة التي عول عليها في تحقيق الأهداف المرجوة، وهو من أهم عناصر علم الإدارة وأحد وظائفها الرئيسية حيث يوفر التنظيم الطرق التي تتعلق بتقسيم العمل وتوزيعه حسب تخصص كل عامل في المؤسسة، وبشكل يضمن عدم الازدواجية وقيام أكثر من شخص بنفس العمل ويتضمن التنظيم الإداري كذلك إقامة وتحديد الهيكل التنظيمي الذي يتم فيه تنظيم الأقسام والعلاقات والاختصاصات بما يكفل سير العمل بكفاءة وفاعلية.*

لذا فإنه لا يمكن أن تتطور التربية ويتقدم التعليم دون النظرة الجادة للإدارة التي تسير شؤونه، خاصة أن سرعة التغير التي طرأت على البلدان العربية بصورة عامة من الطلب المتزايد على التعليم وازدياد نسبة التدفق الطلابي وفي تنوع التعليم وارتباطه باحتياجات الفرد الاجتماعية والاقتصادية، وفي التقدم الهائل في التقنيات الآلية الذي ساعد في سرعة اتخاذ القرار وفي الرجوع إلى المعلومات وقت الحاجة.

وعليه جاءت هذه الورقة والتي تناولت المحاور التالية: مفهوم الإدارة والتنظيم، العلاقة بين التنظيم والإدارة، مبررات وأهداف التنظيم في المؤسسات التعليمية، الهيكل التنظيمي (المفهوم – مراحل الإعداد)، المبادئ الأساسية للتنظيم في المؤسسات التعليمية، أنواع التنظيم _ أركان التنظيم، التنظيم الإداري في مؤسسات التعليم العالي، دور القيادات الجامعية العليا في عملية التنظيم الإداري، سياسة العمل في المؤسسة الجامعية، دور القيادات الجامعية العليا ودورها في جودة التعليم.

مفهوم الإدارة

تبرز أهمية الإدارة من الحاجة إليها فأي مشروع أو منشأة أو منظمة أو عمل جماعي لابد له من إدارة تسيره وتشرف عليه حيث تعتبر هي المسؤولة عن النجاح أو الفشل الذي تصادفه المنظمة وهي أيضاً العملية التي تقف خلف انتصارات وإنجازات البشر وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية وإشباع الحاجات الضرورية.

فالإدارة الحديثة بحاجة إلى العنصر البشري المدرب والمؤمن بأهمية العمل الذي يقوم به حيث نفترض وجود جهد مشترك أو جماعي يقوم به عدد من العاملين بتوجيه واع ومتطور ممن يتمتع بقدر من السلطة عليهم.

حيث تعتبر عملية الإدارة عملية اجتماعية تتصل بتنظيم علاقات إنسانية بين عدد من الأفراد تجمعهم وحدة الهدف. ولهذا تحظى الإدارة اليوم بجانب كبير من الأهمية نظراً لتغلغلها في جميع أوجه النشاط الإنساني فهي توجد بحيث لا يمكن فصلها عن هذا النشاط مهما كان صغيراً.

لذلك يجب التفكير في الإدارة كوسيلة وليس كغاية في حد ذاتها فهي بالضرورة وسيلة أو نظام يساعد على تحقيق الهدف ويؤثر في حياة وممارسات كل إنسان فالإدارة تجعل كل فرد على علم تام بقدراته وتدله على الطريق الأفضل لتحقيق غاياته فهي صفة ضرورية لكل أنشطة المنظمة ورغم أن أهداف المنظمة تختلف عن بعضها البعض إلا أن العملية الإدارية ثابتة في المؤسسات والمنظمات بلا استثناء.

ولقد عرفت الإدارة بأنها "الناتج المشترك لأنواع ودرجات مختلفة من الجهد الإنساني الذي يبذل في هذه العملية ومرة أخرى فإن تجمع هؤلاء الأشخاص الذي يبذلون معاً هذا الجهد يعرف بإدارة المنشأة".

فالإدارة لها دور هام في توجيه الجهود الجماعية المتنوعة فرغم أن الإدارة ظهرت بطريقة علمية في المصانع فإنها نمت وتبلورت وأصبحت هي الدعامة الأساسية التي تعتمد عليها الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والحكومية والتعليمية والعسكرية.

مفهوم التنظيم

يقصد بالتنظيم توزيع أوجه النشاط اللازم وتوفير ما يحتاجه هذا النشاط من عناصر بشرية ومادية وتحديد علاقات العمل وطرقه وإجراءاته لتحقيق أعلى مستوى للأداء مع أقل جهد وبأقل تكاليف.

وحيث يعتبر التنظيم ضرورياً لكل إدارة ناجحة وهو بمثابة العمود الفقري لها وبمكانة روح الإدارة وثاني عنصر من عناصر العملية الإدارية التي تحدد النهج الإداري المتبع لأداء الأعمال في إطار تنظيمي تتضح فيه الأهداف وتتوزع فيه الاختصاصات والمسؤوليات ويتضمن التنظيم تقسيم العمل وتوزيعه بين الوحدات الإدارية بالمؤسسة وتحديد سلطات واختصاصات كل وحدة والعاملين بها تحديداً يتفادى الخلط والتداخل في الاختصاصات. وتبعاً لذلك يعرف التنظيم بأنه العملية التي ترسم للعمل مساره وفقاً لمستوياته ونوعياته وتوفير ما يحتاجه من العناصر البشرية وهو ناتج عن العملية الإدارية ذاتها.

وعرفه ديموك كذلك بأنه توزيع الأعمال المؤدية التي تحقق أهداف الإدارة المقترحة من أقسامها وعمالها مع تحديد علاقات العمل وطرقه وإجراءاته.

كما يعرفه حسن أحمد توفيق بأنه تنسيق الجهود البشرية في المنظمة بقصد تحقيق الأهداف والسياسات المرسومة بكفاءة عالية وبأقل تكلفة.

وتبعاً لذلك يعرف إندروكارنيجي التنظيم الإداري بقوله " خذوا منا كل منشآتنا الصناعية والتجارية وطرق مواصلاتنا وأموالنا ولكن اتركوا لنا

تنظيماً وفي خلال أربع سنوات يمكننا أن نسترد مجدنا"، ويضيف لويس إن التنظيم هو " عملية معرفة الأعمال التي ستؤدي وتجميعها وتوضيح وتفويض السلطات والمسؤوليات وإقامة علاقات بغرض تمكين الأفراد من العمل معاً بأعلى قدر من الكفاءة لتحقيق الأهداف

العلاقة بين التنظيم والإدارة:

يعتبر التنظيم من أهم موضوعات الإدارة حتى أن بعض العلماء يطلقون على الإدارة علم التنظيم حيث توجد علاقة ترابط واضحة بين التنظيم والإدارة ذلك أن التنظيم يهتم بالأوضاع والعلاقات والشكل الرسمي بما فيه من مستويات وتخصصات ووظائف وإن الإدارة عملية إشراف وتوجيه ومتابعة يمكن ممارستها بواسطة التخطيط والقيادة واتخاذ القرار لذلك فإن التنظيم عملية مستمرة مثل بقية مكونات العملية الإدارية في مجموعها فالإدارة في حالة تنظيم مستمر.

مبررات التنظيم في المؤسسات التعليمية

تستند الحاجة إلى التنظيم الإداري في المؤسسات التعليمية إلى الحقائق التالية:

تجنب الإسراف والفوضى والتداخل في الاختصاصات نتيجة تصنيف العمل وتوزيعه بين الأفراد العاملين في المؤسسة.

1. تحسين كفاءة الأداء في العمل الذي يؤديه كل عامل في المجموعة عن طريق توزيع الأعمال وضمان التنسيق بينها وحسن استغلال الإمكانات المادية التي خصصت لها.
2. توزيع الاحتياجات على الأقسام الإدارية بشكل يتناسب مع حاجة هذه الأقسام بحيث لا يبالغ كل قسم في أهمية العمل الذي يؤديه.
3. مراعاة العدالة في توزيع القوى العاملة المؤهلة والمدربة في المدرسة بحيث لا توضع الكفاءات العليا في أعمال أقل مما تتطلبه هذه الأعمال من كفاءات.
4. تسهيل قنوات الاتصال بين العاملين داخل التنظيم في المؤسسة التعليمية.

أهداف التنظيم في المؤسسات التعليمية

ويمكن إجمال أهم الفوائد التي يحققها التنظيم الإداري في الآتي:

1. تفعيل وسائل الاتصال بالمؤسسة التعليمية لتعزيز قدراتها ونشاطاتها.
2. تشكيل لجان ومجالس مختلفة لتسيير العمل في المؤسسة.
3. عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.
4. التوزيع العلمي للأعمال بحيث يتم تفادي إسناد الأعمال للأفراد بناءً على عوامل شخصية أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
5. تحقيق التنسيق بين الوظائف والأنشطة وبذلك يقل احتمال التداخل في الاختصاصات ويقضي على الازدواجية في العمل.
6. تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات المتاحة وتحسين سير العمل وزيادة إنتاجية العاملين ورفع روحهم المعنوية.

الهيكل التنظيمي مفهومه ومراحل إعداده

مفهوم الهيكل التنظيمي

هو الإطار الذي يختص بترتيب وتحديد العلاقات بين الأجزاء والوظائف والوحدات التي تتكون منها المؤسسة التربوية (الجامعة)، ويوضح كيفية الربط بين الوظائف والأنشطة المختلفة ويبين هيكل السلطة والتدرج الهرمي للمؤسسة وأيضاً يوفر الاستقرار والاستمرارية في العمل بما يسمح للمؤسسة بالبقاء رغم تغير الأفراد العاملين، فهو في أبسط صورة تأخذ شكل هرم تمثل قمته رئيس المؤسسة أو الإدارة العليا، وقاعدته تمثل العاملين في جميع المستويات الإدارية، كما يحدد علاقاتهم الوظيفية واتجاهات انسياب السلطة والمسؤولية ومواقع اتخاذ وتنفيذ القرارات.

مراحل إعداد الهيكل التنظيمي

الهيكل التنظيمي يمر بعدة مراحل من أهمها:

1. تحديد الأهداف الرئيسية والأهداف الفرعية.
2. تحديد النشاطات الواجب القيام بها لتحقيق الأهداف.
3. تقسيم أوجه النشاطات إلى أنشطة رئيسية وأنشطة فرعية وتجميع كل هذه النشاطات في وحدات تنظيمية متشابهة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.
4. تحديد واجبات واختصاصات كل وحدة تنظيمية وتحديد الشروط اللازم توافرها في الفرد.
5. إسناد المهام إلى أفراد مؤهلين مع إعطائهم الصلاحيات والسلطات التي تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة عالية.
6. تحديد علاقات السلطة والمسؤولية بين مختلف الوحدات.

الجوانب الرئيسية للهيكل التنظيمي

هناك عدة جوانب رئيسية للهيكل التنظيمي منها ما يلي:

1. تقسيم العمل، فكل مربع يمثل فرداً أو وحدة فرعية مسئولة عن جزء معين من عمل المؤسسة.
2. المديرون والمرؤوسون، فالخطوط المتصلة تبين سلسلة تدرج الأوامر.
3. تجميع قطاعات العمل، فالخريطة التنظيمية الكلية توضح الأسس التي تم عليها تقسيم الأنشطة (كالأساس الوظيفي أو الجغرافي).
4. نوع العمل الذي يؤديه فمسميات المربعات أو وضعها تبين مهام العمل المختلفة للمؤسسة أو مجالات المسؤولية.
5. مستويات الإدارة، فالخريطة التنظيمية لا تشير إلى المديرين والمرؤوسين فقط ولكن إلى الهرم الإداري كله ومن ثم تبين عدد المستويات الإدارية.

المبادئ الأساسية للتنظيم في المؤسسات التعليمية

" لما كان نجاح أي عملية إدارية يتوقف إلى حد كبير على التنظيم فقد نال التنظيم قدراً كبيراً من اهتمام الباحثين في علوم الإدارة وقد وضح بعض الكتّاب عدة مجموعات من المبادئ ومن أشهر هذه المبادئ الوصايا التي

وضعتها جمعية إدارة الأعمال الأمريكية والتي تعرف بالوصايا العشر للتنظيم " وهي:

1. تحديد وتوزيع الواجبات والمسؤوليات على أعضاء المجتمع التعليمي.
2. يجب أن تتفق السلطة مع المسؤولية.
3. عدم تغيير مسؤوليات الوظائف بدون دراسة للنتائج التي سوف تنجم عن التغير.
4. عدم انتقاد العاملين علناً أمام مرؤوسيهم.
5. عدم تلقي العامل أوامر من أكثر من رئيس.
6. عدم تخطي الرؤساء المباشرين وإصدار أوامر إلى مرؤوسيهم.
7. ضرورة موافقة المدير المباشر على أي تعديل في المرتبات والترقيات والجزاءات.
8. عدم إهمال الخلافات البسيطة بين العاملين في المؤسسة.
9. عدم انتقاد العاملين لبعض البعض في المؤسسة.
10. توفير الإمكانيات اللازمة للموظفين ومساعدتهم للوصول إلى مستوى الجودة والدقة المطلوبة.

أنواع التنظيم

هناك نوعان من التنظيم، هما التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي:

أولاً: التنظيم الرسمي

هو ذلك التنظيم التكويني للمدرسة والذي يكون لكل فرد فيه عمل يؤديه، حيث يقوم هذا النوع من التنظيم على قواعد أساسية توضح سلطات ومسؤوليات واختصاصات كل الأفراد العاملين المنبثقة من القوانين واللوائح والقرارات ملزمة تحدد شكل هذا التنظيم وأهدافه، وعلى العاملين الالتزام بتعليماتها التي تعبر عن العلاقات الرسمية في العمل، ويهدف هذا النوع من التنظيم إلى تحديد هذه العلاقات وفقاً لتدرج السلطة والمسؤولية، بحيث يكون كل موظف على علم تام بحقوقه وواجباته وحدود علاقاته برؤسائه ومرؤوسيه ويعرف ممن يتلقى الأوامر والتعليمات وإلى من يصدر التعليمات وحدود اتصالاته بالإدارات والأقسام الأخرى بطريقة تكفل تحقيق أهداف هذا التنظيم بأقل جهد بشري ومادي.

" ولكن رغم مثالية هذا التنظيم الرسمي إلا أنه يعاب عليه إذا اقتصر التنظيم الإداري عليه عدم كفايته في تفهم العملية الإدارية بجوانبها المختلفة وعدم تشجيعه للأفراد على تحمل المسؤولية والمبادأة، والقصور في الإلمام بالظواهر المختلفة التي تحدث في داخل مضمون النشاط الإداري وتسبب فيه اختلالات معينة تمس القدرة على تحقيق الأهداف وتسبب في عدم أداء التنظيم لدوره والوظائف المنوطة به " .

والتنظيم الرسمي في أي مؤسسة لا يتحقق إلا عندما تعمل الإدارة على تحقيق أهداف المؤسسة بأقل تكلفة وجهد ووقت واستغلال الإمكانيات المتاحة الاستغلال الأمثل، وتوضيح خطوط ومسارات السلطة المسؤولية وسهولة التنسيق بين الوحدات الإدارية، والعمل على تطوير الأفراد باستخدام الوسائل اللازمة، وتصنيف جميع الأعمال ذات الصفة الواحدة في مكان واحد لاكتشاف المهارات الفردية اللازمة والمطلوبة لكل مجموعة من هذه الوظائف ووجود علاقة جيدة تجعل الأفراد يستقبلون الأوامر برحابة صدر واهتمام وسهولة التنظيم ومرونته، وذلك يحدث في حالة التغيير وحدوث ما يوجب ذلك، والموازنة والتوفيق بين أعمال الاستشاريين والتنفيذيين ويترتب على ذلك أن يكون هناك عمل للاستشاريين خاصة وإذا زاد النمو الوظيفي زاد حجم العمل الأمر الذي يترتب عليه ازدياد الاستعانة بعدد أكبر من الاستشاريين، كما أن مفهوم نطاق الإشراف يقوم على أساس محدودية قدرات المديرين وعدم استطاعتهم المتابعة والإشراف الكامل.

ثانياً: التنظيم غير الرسمي

هو ذلك التنظيم الذي ينشأ نتيجة التفاعل الطبيعي بين الأفراد العاملين في المؤسسة لتحقيق أهداف معينة، فالعلاقات التي تربط الأفراد في ظل هذا التنظيم تنشأ دون أن يصدر إليهم قوانين وقرارات ملزمة تحدد شكل هذا التنظيم أي ليس للقوانين أو اللوائح دخل في وجودها، وإنما يكون مصدره العلاقات الشخصية ومصالح العمل والدوافع والاعتبارات الخاصة والألفة والتماسك التي تسود بين الأفراد والجماعات، ويظهر أثار هذا التنظيم حينما تتوحد مصالح العاملين أو تتعارض مع أهداف المؤسسة أي أن تواجدهم المكاني يخلق علاقات بينهم من أجل تحقيق تلك الأهداف المشتركة.

وقد أوضح برنارد Barnard العلاقة بين التنظيم الرسمي والتنظيم غير الرسمي إذ يقول أن التنظيم غير الرسمي يسبق بطبيعة الحال التنظيم الرسمي فالناس بطبيعتهم يسعون وراء كسب الأصدقاء والمنفعة والدوافع إلى التجمع والتعارف المدرك لبلوغ الأهداف التي لا يستطيع الفرد وحده الوصول إليها يشكلان الأساس الذي يبنى عليه التنظيم الرسمي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن ظهور التنظيم غير الرسمي يتحدد بأربعة اعتبارات (الوظيفة والمصلحة العامة والقضية المشتركة والمكان) وأن الأساس في التنظيم غير الرسمي الإنسان بمفرده والإنسان في المجموعة.

حيث أن للتنظيم غير الرسمي فوائد يمكن معرفتها من خلال العمل على تدارك ما قد يكون هناك من قصور في قدرات المدير فإذا كان مثلاً يفتقر إلى مقدرة تخطيط العمل فقد يساعده أحد أعوانه بصفة غير رسمية في التخطيط ويساعده أخر بتقديم الاقتراحات وهكذا يعوض التنظيم غير الرسمي هذا القصور مما يحقق صالح العمل، ويمثل التنظيم غير الرسمي قنوات جيدة للاتصال السريع بين العاملين خاصة في حالة اتساع نشاط المدرسة وتعدد أهدافها لذلك تعمل الإدارة الواعية إلى الاستفادة من هذه القناة لتبادل المعلومات مع أفراد المجتمع التعليمي، ويحافظ على شعور الفرد باحترامه لذاته والحفاظ على شخصيته تجاه بعض الآثار الضارة للتنظيم الرسمي والتي تؤدي إلى زعزعة شخصية الفرد كما يتيح الفرصة

للاختيار المستقل، وتوافر الرضا والاستقرار الوظيفي لما يحققه التنظيم غير الرسمي من شعور بالانتماء والأمان نتيجة قيام الروابط الاجتماعية غير الرسمية بين العاملين في المدرسة، ويعمل أيضاً على التخفيف من الأعباء الرسمية للمدير وذلك إذا لمس تجاوب معاونيه حيث لا يشعر بالحاجة إلى تشديد الرقابة على أعمالهم للتحقق من اتفاقها مع تعليماته بل يشجعه ذلك على تفويض جانب من الصلاحيات لمن يثق في تعاونه من بينهم، وكذلك تفيد العلاقات غير الرسمية في المؤسسات التعليمية على الحفاظ عليها من التذمر التلقائي الذي قد ينتج عن الالتزام الحرفي بالسياسات والقواعد واللوائح والإجراءات الرسمية.

ويمكن تلخيص وظائف التنظيم غير الرسمي فيما يلي:

1. إنه فرصة أمام الأفراد والجماعات لإشباع حاجاتهم الاجتماعية.
2. إنه وسيلة للتعويض عندما لا يشغل العمل كل انتباه الفرد إذا كان لا يتيح له إشباعاً مستمراً فهو وسيلة لتخفيف العبء السيكولوجي عن الفرد.
3. إنه وسيلة يتخذها الأفراد لمقاومة الإدارة السيئة أو المتعسفة.
4. يكون صمام أمان أمام الرؤساء المتعجرفين بالسلطة لأنهم يأخذون في حسابهم التقبل أو المعارضة من جانب الأفراد العاملين.

أركان التنظيم الإداري

هناك ركنان أساسيان للتنظيم هما المسؤولية والسلطة، حيث إن الجزء من الوظيفة التنظيمية هو تحديد كيفية ممارسة السلطة والمسؤولية حيث إن المسؤولية تعني الالتزام الصادر من المرؤوسين بأداء الأعمال والمهمات وتنتهي المسؤولية بانتهاء العمل المحدد، أما السلطة فهي الحق في إصدار الأوامر والقيادة وهذه الخطوة ينظر إليها من قبل المدراء في المستويات الإدارية المختلفة على أنها (تفويض)، وكما ينظر إليها من زاوية المنظمة ككل من خلال مفهوم أخر هو اللامركزية.

أولاً: المسؤولية

تعرف المسؤولية بأنها (التعهد والالتزام) أي التعهد بالقيام بالأعمال والمهمات التعليمية وحسن استخدام الإمكانيات اللازمة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية حيث تبدأ مسؤولية مدير المؤسسة منذ تسلمه لعمله بالمؤسسة ويكون هو المسئول عن كافة النواحي التربوية والتعليمية والإدارية بالمؤسسة، ومن ثم فإنه يتعرض للمساءلة والمحاسبة إذا كان هناك تقصير وقصور في عمله، ولما كانت المسؤولية هي التعهد والالتزام فإنها لا يمكن أن تفوض، وبالتالي فإن مدير المؤسسة يظل مسؤولاً أمام رؤسائه ولا يستطيع أن يتخلى عن هذه المسؤولية، ويعتبر هو المسؤول عن نتيجة ما يدور في المؤسسة، فالمسؤولية قد تكون مستمرة وقد تنتهي بانتهاء عمل محدد.

ثانياً: السلطة

هناك ارتباط قوي بين السلطة والمسؤولية بل يجب أن يكون هناك توازن بين السلطة والمسؤولية فالسلطة تنساب من الرئيس إلى المرؤوس عند تخصيص وتحديد الواجبات وتستمد السلطة من وظيفة المركز حيث تكون للموظف سلطة مفوضة وفق المركز الممنوح له تسمح بممارسة مهامه بأفضل كيفية ممكنة ويفقد السلطة إن أعفى من ذلك المركز، وعليه فإن السلطة الرسمية هي سلطة اسمية في تأثيرها وفعاليتها وتصبح هذه السلطة حقيقة عندما يتم قبولها من المرؤوسين، لذلك يقال إن السلطة يجب أن تتناسب مع المسؤولية ولا مسؤولية بدون سلطة أي بدون حق في أداء العمل وإصدار التعليمات ومن لديه صلاحية تسيير العمل والتصرف.

أنواع السلطة

هناك نوعان من السلطة يمكن أن يتمتع بها الرئيس في أي مؤسسة هما:

أولاً: السلطة الرسمية

"تعتمد سلطة الرؤساء في المؤسسات الرسمية على القوانين والأنظمة والتعليمات والإرشادات واللوائح أكثر من اعتمادها على القيم الاجتماعية والموظفون عليهم أن يطيعوا ويتبعوا التعليمات وتوجيهات رؤسائهم، والسلطة الرسمية تعتبر مقيدة بدرجة كبيرة، كما أن قانونية العمل لا تتطلب من الموظف سوى مجموعة من الواجبات يتطلب أداءها ولا يستطيع الرئيس أن يجبر المرؤوس على طاعة الأمر والتنفيذ، وإذا حدث والمرؤوس لم ينفذ الأمر فقد يتخذ الرئيس بحقه إجراء ما ومع ذلك فإن المؤسسة لا تتقيد من ناحية أخرى بتحقيق أهدافها".

ثانياً: السلطة العملية أو الايجابية أو الاجتماعية

والسلطة العملية قد تساوي السلطة الرسمية وقد تقل عنها ولا يتمتع بهذه السلطة سوى رئيس المؤسسة ذو الشخصية القوية الناجح في ممارسة عمله القيادي، والذي يضع نصب عينيه تحقيق أهداف المؤسسة مع إيجاد التوازن بين رضا العاملين وأهداف المؤسسة (التعليمية) ترتبط بشعور مرؤوسيه بأنهم ملزمون بتلبية ما يطلب منهم تنفيذه والقيام به والرئيس الذي يتمتع بولاء وإخلاص مرؤوسيه أقدر من غيره على تكوين سلطة عملية غير رسمية وفعالة، ولكي يتمكن الرئيس من أن يجعل مرؤوسيه ينفذون أوامر ورغباته بالطريقة الصحيحة وحتى يجمع بين السلطتين الرسمية والعملية لابد له من مراعاة ما يلي.

1. أن لا تصدر الأوامر لمجرد إصدارها فقط ولكن يجب أن تصدر لحل مشكلة معينة ويجب أن يدرس الرئيس المشكلة مع مرؤوسيه ليجدوا معاً الحل المناسب لها.
2. أن يفهم المرؤوس الأمر فهماً واضحاً، وهذا يتطلب من الرئيس أن يتأكد دائماً بأنه يقوم بتوضيح أوامره وشرحها لمرؤوسيه.
3. على الرئيس دائما أن يجعل المرؤوس مقتنعاً بأن تنفيذ الأوامر يتفق مع أهداف المؤسسة وغاياتها ولا يتعارض معها.
4. أن يكون المرؤوس قادراً جسمياً وعقلياً على تنفيذ الأوامر.

5. أن يوازن الرئيس بين حاجات العاملين وأهداف المؤسسة.
6. أن يعمل الرئيس على تفويض بعض صلاحياته إلى مرؤوسيه ممن لديهم القدرة والاستعداد لذلك.

تفويض السلطة

يعتبر تفويض السلطة أمراً ضرورياً في بناء التنظيم الإداري خاصة عندما تكون مسؤوليات القيادة كبيرة مما يستدعي تفويض الرئيس جزء من سلطته بل يظل محتفظاً بها، ولكن بهذا التفويض يخفف عبء وضغط العمل عليه ويتلافى إلى حد كبير توقف العمل أو تعطيله في حالة غيابه أو كثرة الأعمال المكتبية عليه، إلا أنه لا يستطيع التخلي عن مسؤولياته لأنها (التزام وتعهد) ولا يستطيع تفويض المسؤولية لأنها لا تفوض.

التنظيم الإداري في مؤسسات التعليم العالي

تنظيم الجامعة هو الأسلوب العلمي لتنفيذ السياسة التعليمية، حيث تتضح معالم تنظيم الجامعة في تقسيم الأعمال والمهمات الجامعية وتوزيعها بين العاملين كل حسب تخصصه، أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وبث روح التعاون والانسجام بينهم وتنمية روح العمل الجماعي ومتابعة دوام العاملين فيها ووضع اللافتات واللوائح الإرشادية، وأيضاً في تنظيم برامج لخدمة البيئة المحيطة بالجامعة وتوثيق الصلة بين المجتمع المحلي والجامعة، وإعداد الكفاءات الإدارية الفعالة التي تنظم سير العمل بالجامعة، ومعاونة الهيئة التدريسية على بذل جهودهم لبلوغ الأهداف المرغوب فيها، وتهيئة الظروف الملائمة التي تساعد على التعليم، بالإضافة إلى هذا فإن وظيفة الإدارة الجامعية توفير الإمكانيات المادية والموارد البشرية وتطوير النشاط التربوي في الجامعة وفقاً للصالح العام، ومما يساعد على تحقيق ذلك الإيمان بقيمة الفرد وجماعية القيادة مع ترشيد العمل الجماعي وحسن التخطيط والتنظيم والتنسيق ثم المتابعة والتقويم واتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم وأتباع الأساليب الإيجابية في حل مشكلات العمل الجامعي كذلك الإدراك التام لأهداف المرحلة التعليمية ومكانتها في السلم التعليمي مع الالتزام بمناهج المرحلة التعليمية وما تهدف إليه من الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل الجامعة، وأيضا معرفة احتياجات البيئة ومشكلاتها واقتراح الحلول لها حيث يختلف التنظيم الجامعي من جامعة إلى أخرى تبعاً لأسلوب التنظيم المتبع لكل جامعة.

ومن ثم فإن التنظيم الجامعي " يعني الإطار أو الهيكل العام الذي يشمل العمل الجامعي ويحدد مساره من توزيع المسؤوليات وتحديد الاختصاصات عن طريق ما ترتضيه الجامعة من التنظيمات والتراتيب لتحقيق أهداف العملية في ضوء ما لديها من قوانين ولوائح.

ولكي يحقق التنظيم في المؤسسات الجامعية أهدافه في إطار قيادة جامعية جيدة فإن هناك دلائل يمكن من خلالها أن نتعرف على نوعية التنظيم الجامعي وهي.

1. دقة توزيع الأعمال على موظفي الإدارة الجامعية.
2. مواظبة العاملين في الجامعة من هيئة تدريسية وموظفين وطلاب.
3. الكفاءة الإنتاجية للعاملين بالجامعة.
4. العلاقات الإنسانية بين أسرة الجامعة وطلابها.
5. علاقة الجامعة بالبيئة.

دور القيادات الجامعية في عملية التنظيم الإداري

يعتبر رئيس الجامعة قائداً تربوياً في المؤسسة التربوية (الجامعة) لذلك يجب عليه أن يكون متفهماً للسياسة التعليمية في بلده ودور الجامعة في تحقيق هذه السياسة، ولكي تتم عملية التنظيم وتلقى الصورة المطلوبة وتحقق الأهداف الموضوعة ينبغي أن تتوافر مجموعة من المهارات التنظيمية الضرورية لرجل الإدارة لأداء وظيفته على أحسن ما يرام وهي على النحو التالي.

1. المهارة في تفويض السلطة وتحديد المسؤوليات للعاملين في الجامعة والاختيار المناسب لهم.
2. المهارة في مراقبة واكتشاف أي خلل في التنظيم الجامعي والتصرف السريع لضمان استمرار الجامعة في أداء وظيفتها.
3. المهارة في مراقبة التنظيم في الإدارة واكتشاف الجوانب الايجابية منه والسلبية وفي اتخاذ التدابير المناسبة للاستفادة منها ولمواجهتها.
4. المهارة في إعداد التقارير وتقديمها للإدارة العليا وعرضها بوضوح في الوقت المطلوب والمناسب.
5. المهارة في عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة التربوية.

سياسة العمل في المؤسسة الجامعية

ويمكن الإشارة إلى أنه من ضروريات العمل بالمؤسسة الجامعية أن تعد الإدارة الجامعية تخطيطاً شاملاً لسياسة العمل في الفصل الدراسي والتي تحتوي على سياسة قبول التلاميذ من حيث أعدادهم وشروط التحاقهم بالمدرسة وأعضاء هيئة التدريس من حيث تخصصاتهم وتأهيلهم للعمل الجامعي بالإضافة إلى الجدد منهم وما يحتاجون إليه من دورات تدريبية، وكذلك سياسة الجامعة بالنسبة للامتحانات النصفية والنهائية وحجم الكليات ومدى استيعابهم للطلاب الجدد المقيدين بالكليات ثم حالة المبنى الجامعي ومدى صلاحيته، وأيضاً المستلزمات من أثاث وتجهيزات والميزانية المالية وما تشمله من اعتمادات ومخصصات وأوجه إنفاقهما بما يخص الكليات وما تحتاج إليه من معامل وكيفية تجهيزها، وكذلك النظام التدريسي المتبع وما يتضمنه من سياسة معاملة الطلاب وتأديبهم.

دور القيادات الجامعية العليا ودورها في جودة التعليم

تؤكد الدراسات العربية التي أجريت حول التعليم العالي إلى "أنه بالرغم من أن نظم الدراسات العليا بالجامعات العربية بينها تفاوت واضح في تنظيم برامجها ومحتواها وأساليب تنفيذها إلا أن هذه النظم تبدو متجانسة من

حيث ضعف كفاءتها من المخرجات وعدم ملاءمتها لخطط التنمية وقدرتها المحدودة في إحداث التغيير والتطور في مجتمعاتها وتركيزها على الأبحاث النظرية حيث يضع رجال الإدارة بعض المعايير لتحديد أداء وكفاءة وفعالية التنظيم لأية مؤسسة بعد دراسة بنائها التنظيمي كما تتم دراسة اختصاصات الإدارات والأقسام المختلفة التي تتكون منها المؤسسة وذلك بهدف معرفة الآتي:

1. مدى اتفاق التنظيم العام للمؤسسة مع احتياجاتها.
2. مدى تفويض السلطة في هذا التنظيم.
3. درجة المؤهلات العلمية لشاغلي المراكز القيادية لهذا التنظيم.
4. نوعية العلاقات القائمة بين مختلف فروع المنظمة من أجل تحقيق أهدافها.
5. الاستقرار والمرونة التي يتصف بها هذا التنظيم.

وخلاصة لما سبق حتى نواجه مختلف التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم لابد بتبني مدخل إدارة الجودة الشاملة باعتبارها تعد تغييراً في ثقافة التنظيم الإداري الاجتماعي للنظام التعليمي، لأن إدارة الجودة تتجاوز فلسفة الوحدات والأقسام المنفصلة التي تقوم على التقسيم الضيق لمراحل التعليم وأنواعه والتي ظهرت مع البيروقراطية الحديثة في أوائل القرن العشرين، إذ تعتمد الجودة الشاملة على التفاعل بين القوى والنظم الفرعية والأقسام المختلفة تأكيدا لتحقيق التكامل في المعرفة الإنسانية ويتطلب تحقيق الجودة في إدارة التعليم ما يلي:

1. وجود بروفيل متفق عليه لعملية قياس الجودة.
2. يتم القياس ذاتياً في ضوء مؤشرات وطنية لجودة التعليم.
3. القياس النوعي بجانب القياس الكمي.
4. المرجعية المعيارية من خلال تحديد معايير أساسية يجب على المؤسسة التربوية بلوغها.
5. المعيار لايحدد الجودة وحدة وإنما هو يحدد أو يصف على نحو عام أو خاص: المعرفة أو الفهم أو المهارة أو الاتجاهات التي تظهر في خريج أو جماعة من الخريجين.
6. يجب التفريق بين الجودة والفاعلية، فالفاعلية هي قياس مدى تحقيق الأهداف المعلنة (المخرجات) والجودة تقيس الإنجاز (المخرجات) والأهداف ذاتها باعتبارها مدخلات.
7. يجب التفريق بين الجودة والكفاية وهي مدى استغلال أو الاستعمال الجيد للمصادر في تحقيق الأهداف، والجودة تهتم بالأهداف والمصادر

التوصيات

1. العمل على توفير الأشخاص من ذوي الخبرة والكفاءة في المسائل التنظيمية.
2. العمل على إيجاد صلة تربط المقررات الدراسية وحاجات الطلاب.
3. العمل على استخدام الأساليب الحديثة في التنظيم الإداري وأجهزته وبخاصة ما يتصل بشؤون الامتحانات وإجراءات القبول.
4. العمل على رفع مستوى المجتمع وتطويره حتى يستطيع مواجهة المشكلات التي تعترضه حتى يصبح الأساس في تقدم وتطور ويحقق أهداف هذا المجتمع.

المراجع

1. أحمد محمد الطبيب، الإدارة التربوية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، مطابع الشركة العامة للورق والطباعة، سبها، الطبعة الثالثة، 2002م.
2. رشيدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، التعليم الجامعي بين الرصيد الواقع وذوي التطوير، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004م.
3. صلاح الدين جوهر، إدارة وتنظيم التعليم، مكتبة عين شمس،القاهرة، 1974م.
4. عرفات عبدالعزيز سليمان، بيومي محمد ضماوي، الإدارة التربوية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، 1998م.
5. علي محمد منصور، مبادئ الإدارة أسس ومفاهيم، مجموعة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999م.
6. بهاء الدين أمين، الإدارة التعليمية والطرق الحديثة لتطويرها ،دار التقدم للنشر، عمان الأردن، 2005م.
7. جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،2004م.
8. عبد الصمد الأغبري ،الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، 2000م.
9. فاروق شوقي البوهي، ومحمد غازي بيومي، إدارة المدرسة الابتدائية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الأزاريطة ،2000م.
10. محمد فريد ،ومحمد سلطان، وعلي الشريف، مبادئ الإدارة، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، 2000م.
11. ياسر خالد سلامة، الإدارة المدرسية الحديثة مهاراتها ومعاييرها، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
12. سكينة البشير قدمور، التنظيم المدرسي ودوره في رفع كفاءة أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة طرابلس، رسالة دكتوراه، كلية الاداب، جامعة طرابلس ،2012
13. سعاد أبوالقاسم السهيلي، بعض مشكلات التخطيط للتعليم العالي بجامعة الفاتح، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الفاتح،2004.

إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها مدخل للتطوير الإداري في التعليم العالي

الدكتور محيي الدين عبد الله حسن
مدير مركز التقويم والجودة .
جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية . السودان
abumaab62@yahoo.co

الملخص: *هدف هذا البحث إلى أن الكشف عن إدارة الجودة الشاملة، من خلال تناول مفهومها وأهميتها للمؤسسة الجامعية، باعتبارها مدخلاً للتطوير الإداري في التعليم العالي. وتناول البحث التعريف بإدارة الجودة الشاملة، وتطور مفهومها، والجذور الإسلامية للجودة، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتعريف المؤسسة الجامعية وأبرز أهدافها ومهامها، وبيان حاجتها لإدارة لجودة الشاملة، بالإضافة لأبرز مطلوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية. واتبع البحث المنهج الوصفي النظري المبني على جمع المعلومات وتحليلها تحليلاً نظرياً ودراستها وتفسيرها؛ وقد توصل البحث إلى عدة نتائج أبرزها:*

1. الجودة كمفهوم لها جذوّر تاريخية قديمة جداً، وقد سبقت إليها الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال الاهتمام بالعمل، والحث عليه، وأمر المسلم بإتقان عمله، وترغيبه فيه، ومدح العامل ومكافأته.

2. رغم نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عالمياً وإيجابياتها العديدة التي برزت، إلا أن استفادة المؤسسة الجامعية العربية منها لم تكن على درجة مرضية.

3. أثبتت العديد من الدراسات حاجة مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي والإسلامي إلى تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة؛ لكونها تواجه أزمة إدارية حادة وعدداً من التحديات.

وبناءً على تلك النتائج أوصى البحث بالآتي:

3. أن يهتم المسلمون بشريعتهم ويعملوا بمقتضى توجيهاتها؛ فإنها أرست عدداً من المبادئ والقواعد المتعلقة بنظام إدارة الجودة الشاملة.

3. أن نستفيد منالتجارب الناجحة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، التي حدثت على النطاق العالمي، مع مراعاة الفارق الآيدولوجي والاجتماعي.

3. أن تتمسك المؤسسة الجامعية بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية والأكاديمية الجيدة، في خدمة القطاعات المكونة للمجتمع، والتنمية الشخصية للطلاب بناءً على حاجاتهم.:

الكلمات المفتاحية: *إدارة الجودة الشاملة، المؤسسة الجامعية، التطوير الإداري، التعليم العالي، الجذور الإسلامية الجودة.*

المقدمة: إن تطوَّر مفهوم الإدارة في مؤسسات التعليم العالي تطوراً سريعاً جاء معتمداً على تطور المفاهيم الإدارية في المجالات الأخرى، ويعود الفضل في هذا التطور إلى ظهور نمط إدارة الجودة الشاملة بوصفها إحدى النماذج الإدارية الحديثة الناجحة التي أفرزتها المنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية في دول العالم المتقدم.

فتعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي نالت اهتماماً عالمياً نتيجةً لما حققته من نتائج ونجاحات باهرة لكونها أحدثت تغييراً كبيراً في فلسفة الإدارة بصفةٍ عامة، وفي مؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة؛ ولذلك فهي من أهم الأمور التي تستحق البحث والدراسة؛ في سبيل مراجعة النظم الإدارية والأساليب المتبعة فيه.

ولأن التطوّر الإداري هو أساس كل تطوّر تربويّ أو حضاريّ، فما يستحق الدراسة أكثر عملية إدارة الجودة الشاملة كمدخل إداري حديث ومتطور، فقد لاحظ الباحث في الآونة الأخيرة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بموضوع ضمان الجودة والتميز وقيامها بإنشاء الأجسام الإدارية الداخلية التي تقوم بها، فما من جامعة إلَّا وبها مركز أو إدارة أو عمادة تضطلع بمهام إدارة الجودة والتقويم.

وصارت كل مؤسسات التعليم العالي تقريباً تبحث لها عن موطئ قدم في الاعتماد؛ ذلك لإدراك القادة فيها بأن أمر الاعتماد سيكون سائداً في مستقبل عمليات التعليم العالي، وستصبح المؤسسة الجامعية الأكثر سمعة وجاذبية هي التي اعتُمِدت برامجها من قِبَل المنظمات أو جهات الاعتماد العالمية.

ويعتبر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية البوابة التي تلج بها المؤسسة إلى إلى العتراف المحلي والعالمي فبقدر ما تقترب من هذا النظام بقدر ما تقترب من الاعتماد والاعتراف بأنها مؤسسة متطورة.

إذن هذا التسابق المحموم نحو الاعتماد الذي سينتظم مؤسسات التعليم العالي لا يتم بمعزل عن نظام إدارة الجودة الشاملة؛ إذ إن هذا النظام هو الحارس الأمين للمؤسسة الجامعية والأرضية التي تقف عليها للانطلاق إلى مراقي الاعتماد.

وتتضافر الأفكار في هذا البحث وغيره لتقدم ما يمكن أن يعين مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية على أداء مهامها على أكمل وجه ويضعها في مصاف القيادة لعمليات التحديث والتطوير التي ما تزال الأمة في أمس الحاجة لها.

إزاء كل ما سبق يصبح من الضروري البحث في هذا الموضوع، فنحن في حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة؛ من أجل إرساء القواعد الأصيلة النابعة من الواقع وإثراء الفكر الإداري العربي، فنشأت فكرة هذا البحث ليناقش مدخل التطوير الإداري من خلال موضوع البحث الذي جاء بعنوان مفهوم إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها . المدخل للتطوير الإداري في التعليم العالي.

موضوع البحث:

يتناول البحث موضوع مفهوم إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها، حيث تبرز مشكلة البحث في عدم الوضوح والخلط الذي يحدث عند التطبيق العملي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الأداء في المؤسسات التابعة للتعليم العالي، في سبيل بحثها عن التطوير الإداري ووضع نفسها موضع الاعتماد.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من عدة وجوه كالآتي:

- يناقش موضوعاً حيوياً عصرياً يتطلب جهوداً بحثية وعلمية تسهم في دفع عجلة التعليم الجامعي نحو الجودة والتميز.
- يحاول سد النقص في مجال إدارة الجودة الشاملة من زاوية الفكر الإسلامي؛ حيث ما تزال الأفكار والرؤى الأجنبية هي الغالبة.
- يمكن أن يفتح المجال أمام دراسات أخرى تهتم بالجودة والتميُّز في مؤسسات التعليم العالي والإفادة منها في مواجهة التحديات الإدارية.
- يقدم إفادة في ثقافة الجودة نظرية وعملية للمؤسسات الجامعية الراغبة في السير في طريق الجودة والتميز الإداري.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث أساساً إلى مناقشة كيفية الاستفادة من مفهوم إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها، كمدخل للتطوير الإداري في التعليم العالي، ويتفرع منه عدة أهداف كالآتي:

- التعريف بإدارة الجودة الشاملة تعريفاً وافياً كما ورد في الأدبيات.
- النظر في التراث الإسلامي بحثاً عن الجذور الإسلامية للجودة الشاملة.
- استعراض تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة منذ نشاتها حتى الآن.
- بيان الواقع في فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.
- التعريف بالمؤسسة الجامعية وتوضيح أبرز أهدافها ومهامها.
- بسط القول في مدى حاجة المؤسسة الجامعية لإدارة لجودة الشاملة.
- عرض أبرز مطلوبات تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية.

منهج البحث:

سلك الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي النظري القائم على جمع المعلومات وتحليلها تحليلاً نظرياً ودراستها وتفسيرها، بمعنى النظر والنقد والمقارنة وبناء الآراء أو المواقف؛ لأجل معرفة بعض الحقائق عن واقع ظاهرة مفهوم إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها؛ ويعتقد الباحث أنّ هذا هو المنهج المناسب لمثل هذا البحث حيث لا توجد دراسة ميدانية ولا تطبيق لتجربة معينة.

حدود البحث:

حُدد البحث في موضوعه بأنه ركَّز على تناول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وحاجة المؤسسة الجامعية إليها، كمدخل للتطوير الإداري في التعليم العالي ، وفي الحدود المكانية ركَّز على نطاق عمومي في إطار وجود الباحث في دولة السودان، ومن الناحية الزمنية فقد جرى إعداد هذا البحث خلال العام 1434هـ/ 2013م.

التعريف بإدارة الجودة الشاملة:

ليس من السهل الوصول بدقة إلى تعريف محدد لإدارة الجودة الشاملة حيث يلاحظ الباحث تعدد تعريفها تبعاً لتباين آراء الباحثين والمختصين وتعدد أفكارهم حولها؛ ما أدى إلى تنوع أوصافها ومسمياتها، فمنهم من قال: إنها (مدخل جديد) ومنهم من قال:إنها(فلسفة عصرية) ومنهم من قال: إنها (ثقافة تنظيمية) ومنهم من قال: (أسلوب إداري حديث) ومنهم من قال:(نظام إداري) ومنهم من رأى أنها (منهج إداري).

إن الوقوف عند الاستعراض النظري للتعريف ليس غاية في حد ذاته إنما ليساعد على النفاذ إلى جوهر إدارة الجودة الشاملة، وقد أشار أحد الباحثين إلى أن جوهر إدارة الجودة الشاملة يكمن في عشرة أشياء كما يلي:[1]

1. تأسيس فكرة التحسين المستمر.
2. جعل عملية التحسين داخلية ذاتية وليست نتيجة شكاوى.
3. إشراك جميع العناصر في المنظمة.
4. جعل المورد البشري القاعدة الأساسية.
5. استخدام أساليب مناسبة لضبط العمليات.
6. العمل على إشراك المزودين (الممولين)
7. التأكيد على فكرة التكلفة المثلى للعمل.
8. وضع أهداف محددة والعمل على الوصول إليها.
9. الجودة عملية مصممة سلفاً وليست تفتيش عن العيوب.
10. العمل على احتواء تأثير الاختلاف على العمليات.

ويمكن أنْ نقول إنَّ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكلاً أو نظاماً إدارياً شاملاً يقوم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة أو المنظمة.[2]

وتتضمن تلك التغييرات الإدارية: الفكر والقيم والسلوك والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونمط القيادة الإدارية ونظم إجراءات العمل والأداء؛ وذلك من أجل تحسين وتطوير كل مكونات مؤسسة العمل وصولاً إلى أعلى درجة جودة في مخرجاتها، وبأقل تكلفة، وتحقيق أعلى

[2] أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، دار عالم الكتاب الحديث، إربد، 2005، ص115.

درجة من الرضا الوظيفي لدى المنتفعين بخدماتها، عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعون.[3]

ويبدو من الوهلة الأولى أن هذا صعب التحقيق، إلا أن ما قدمه الفكر الإداري الحديث من الآليات والنظم والقواعد والمبادئ والأدوات كفيلٌ بجعل المؤسسات قادرة على السير في طريق الجودة الشاملة بالكيفية نفسها أو بتحوير قليل.

وتحسن الإشارة هنا إلى أن من أهم المرتكزات لهذا النظام الإداري المسمى إدارة الجودة الشاملة أنه يعتمد على نمط إداري يعرف بإدارة الفريق بدلاً عن ذلك النمط الإداري التقليدي المعروف بإدارة الرجل الواحد.[4]

كما يتطلب تطبيق أي نظام لإدارة الجودة الشاملة من المؤسسة المعنية عدة مطلوبات نذكر منها المطلوبات الأساسية الآتية:[5]

1. تغيير الرؤية الإدارية التقليدية للقادة إلى رؤية معاصرة.
2. التزام القيادة أو الإدارة العليا بنظم الجودة.
3. الانفتاح في الاتصال داخل المؤسسة.
4. مراعاة العوامل الإنسانية.
5. استخدام فرق العمل.
6. إدراك أنواع الجودة: الأداء، التصميم، والمطابقة.
7. تضمين(الجودة الشاملة) في رسالة المؤسسة.

ولأن هذا البحث يتحدث عن مؤسسات التعليم العالي فلابد هنا أن نعرض لتعريف مصطلح الجودة الشاملة في التعليم، فالجودة الشاملة في التعليم عبارة عند خالد الصرايرة وليلى العساف عبارة عن "فلسفة إدارية تسعى للتكامل في خصائص المنتَج (الطالب) وتحدث تغييرات إيجابية داخل المؤسسة لتشمل مجموعة القيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية والفكر والسلوك والنمط القيادي وأنظمة العمل والإجراءات ونظم التقييم والمتابعة للوصول إلى مستوى الجودة التي تلبي احتياجات المجتمع ومطلوباته وتكون عملية التحسين والتطوير مستمرتين"[6]

ومن هذه المقارنة نلاحظ أن نظام إدارة الجودة الشاملة لا يختلف في جوهره سواءً كانت المؤسسة تعليمية أو غير تعليمية، فإذا أرادت المؤسسة التعليمية الجامعية النجاح وهي تستخدم إدارة الجودة الشاملة لا بد من توافر بعض الشروط نلخصها في الآتي:[7]

1. توافر القناعة والتفهم لدى جميع العاملين في مؤسسة التعليم العالي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وضرورات التقويم.
2. مشاركة الجميع في تحديد رسالة وأهداف مؤسسة التعليم العالي مع مراعاة دقة الأهداف ووضوحها.
3. خلق الثقافة والبيئة التنظيمية المناسبة وتهيئتها تمهيداً للعمل بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.
4. توفير الإمكانات المادية من ناحية والإمكانات البشرية المؤهلة والمدربة لتنفيذ العمل الإداري والتقويمي بنجاح.
5. التركيز على سير العمليات بالطريقة الصحيحة وتلافي الخطأ منذ حدوثه للمرة الأولى وتصحيحه أولاً بأول.
6. خلق التكامل والتناسق والانسجام بين الوحدات الإدارية والأقسام العلمية والبرامج الدراسية والإدارة العليا.

ويمكن أن نخلص في ختام هذا الجزء من البحث إلى أن تعريف إدارة الجودة الشاملة عبارة عن أسلوب إداري عصري وحديث، يمكن التعرف عليه من خلال المؤشرات التي تدل عليه في نقاط كما يلي:

- مدخل إداري يركز على تحقيق رضا المستفيد.
- ثقافة تنظيمية جديدة داخل المؤسسات.
- عملية تتم من خلال روح المشاركة وروح الفريق.
- أسلوب يتطلب العمل الصحيح منذ البداية.
- عملية للجودة مستمرة ولا تقف عند حدٍّ معيَّنٍ.

الجذور الإسلامية للجودة الشاملة:

هناك من يرى أن الجودة كمفهوم يمكن للمدقق أن يكتشف أن لها جذوراً تاريخية قديمة جداً، وأما الافتراضات التي جاءت بها الكتابات الحديثة والتي أرجعت تأريخ نشأة الجودة إلى عصر الثورة الصناعية في أوربا أو قبلها بفترة يسيرة فهذه الافتراضات كما يقول الباحث زيد منير عبوي "ليست صحيحة"[8]

ويتبنى الباحث هذا الرأي؛ لأن الناظر في أمر الشريعة الإسلامية سيجد أنها اهتمت بأمر الجودة منذ بدايتها في القرون الوسطى، فشأن الدين الإسلامي أنه جاء شاملاً لكل نواحي الحياة حيث قدم للإنسان ما فيه مصلحته وتطوره في كل جانب من جوانب الحياة، ومن ذلك جودة العمل؛(وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيداً عَلَيْهِم مِّنْ أَنفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيداً عَلَى هَؤُلاء وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَاناً لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ) (النحل : 89)

والكتاب الذي بيَّن كل شيء هو كتاب الإسلام الخالد (القرآن الكريم) الذي تؤخذ منه الشريعة الإسلامية، ما يجعل التأكد من وجود مفهوم الجودة والحث على تبنيها أمر سهل على الباحث، فيمكن للباحث وببساطة أن يلخص أبرز مظاهر اهتمام الشريعة الإسلامية بالجودة . منذ ذلك الوقت . في خمس نقاط كالآتي:

---

[3] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[4] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[5] زيد منير عبوي: إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص52 . 53.

6 خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق (بحث منشور)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد الأول، 2008م، ص 10.

7 علاء حاكم: تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة، (بحث منشور)، كتاب أوراق المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، عمان، الأردن، أبريل 2011م، ص 283.

[8] زيد منير عبوي: إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص45.

1. الاهتمام بإتقان العمل والحث عليه من خلال حث المسلمين على التفكر في إتقان صنع الكون ودقة خلقه الذي هو من صنع الله؛(وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ) (النمل : 88)، كما نلاحظ أن القرآن الكريم عندما يذكر خلق الكون والإنسان والسماوات والأرض والجبال غالباً ما يختم الآيات القرآنية بقوله (تتفكرون أو تعقلون أو أولي الألباب أو أولي الأبصار) ونحوها.
2. أمرت الشريعة الإسلامية بصورة مباشرة بالإحسان والإتقان في الأعمال كافة وهما كلمتان مرادفتان للجودة؛ حيث قال رسول الإسلام محمد صلى الله عليه وسلم: (إن الله تعالى كتب الإحسان في كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليُحدَّ أحدكم شَفرتَهُ وليرح ذبيحته) شرح النووي على صحيح مسلم: 445/2:6، وهو من الأحاديث الجامعة لقواعد الإسلام كما أشار الإمام النووي (رحمه الله)
3. رغبت الشريعة الإسلامية في إتقان العمل وتجويده بأن رتبت على من يفعل ذلك حسن الجزاء والمكافأة وعدم ضياع جهده فقد قال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً) (الكهف : 30)
4. بيَّنت الشريعة الإسلامية أن أهل الإتقان وتجويد الأعمال يحِبُّهم الله تعالى بمعنى أنّ لهم مكانة كبيرة عنده؛ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الله يحب إذا عمِل أحدُكم عملاً أن يتقنه) الطبراني في الأوسط: 408/2 وفي رواية (يحب الله العامل إذا عمل أن يتقن عمله) مجمع الزوائد: 86/2.
5. مدحت الشريعة أولئك الناس الذين يتقنون أعمالهم ويجوّدوها؛ فقال صلى الله عليه وسلم: (طوبى لعبد آخذ بعنان فرسه في سبيل الله، أشعث، مغبرة قدماه، إن كان في الحراسة كان في الحراسة، وإن كان في الساقة كان في الساقة إن استأذن لم يؤذن له وإن شفع لم يشفع) البخاري رقم 2623 والفتح 32/9، ما يدل على قيامه بعمله الذي وكل به وإتقانه له وعنايته به.

ومع تقدم الزمان وتطور مكونات الأعمال وتوسعها شكلاً ومضموناً وتعددها وتنوعها تعدَّت الجودة الشاملة مجرد المفهوم وتجاوزته حالياً إلى ما يعرف بحركة إدارة الجودة الشاملة التي انتظمت العالم بأسره؛ ولذلك فأمر الجودة من ناحية النشأة والشعور بأهميته ليس جديداً ولكن الجديد فقط ابتكار الأنظمة والآليات المحققة للجودة لأنها تعتبر وسائل وليست غايات، ومن الطبيعي أن تتطور الوسائل والأدوات وتختلف من زمان إلى آخر.

تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

إن الفكر الإداري الحديث ينظر إلى إدارة الجودة الشاملة بأنها: عبارة عن عمليات محسوبة وليست مجرد خطوات تتسم بالصدفة كما أنها مستمدة من الخصائص الكامنة في العاملين بالمؤسسة بمختلف مواقعهم التنظيمية والإدارية، ويستدعى لذلك سيادة الالتزام والانضباط واستمرارية الجهود لمواجهة أمرين اثنين:[9]

1. احتياجات وتوقعات العملاء.
2. تحقيق رضا العميل وإسعاده.

إن هذا المفهوم الحديث لإدارة الجودة الشاملة إنما هو في حقيقته نتاج لتطورات متلاحقة سابقة له،بدأت من مفهوم الجودة في العمل، كما أن المفهوم الجديد للجودة هو الآخر مايزال في تطور حتى أصبح يشار إلى إدارة الجودة الشاملة بأنها "مجموعة من المبادئ والأساليب الفنية والجهود والمهارات المتخصّصة والخلاقة التي تؤدي إلى التحسين المستمر للأداء على كافة مستوياته (العمليات، الوظائف . المنتجات، الخدمات، الأفراد) وذلك باستخدام الموارد المادية والبشرية المتاحة"[10]

ودون الخوض في التفاصيل التي أوضحتها المراجع والكتب لكلمة الجودة في العمل، نثبت أن مفهوم إدارة الجودة بدأ في مستهل نشأته مقترناً بمفهوم الفحص والتدقيق (Inspection) في شركة (فورد) الأمريكية عام 1910م حيث تبيّنت الحاجة إلى ضبط الجودة من خلال الإشراف الماهر والمواصفات المحددة والقياس والتقنين.[11]

ثم ما لبث أن وصل الأمر إلى ابتكار أسلوب ضمان الجودة (Quality Assurance) الذي اشتمل على جميع الأساليب السابقة بالإضافة إلى أساليب جديدة، وكان ذلك من أجل الاقتراب أكثر من مفهوم إدارة الجودة الشاملة.[12]

ويمكن القول إن إدارة الجودة الشاملة ولدت مع بداية عقد الخمسينات من القرن الماضي في اليابان ثم انتشرت بعد ذلك في شمال أمريكا ودول أوربا الغربية إلى أن أصبحت موضوع العصر؛ حيث تجسد هذا المفهوم في نهج إداري حديث أُطلق عليه (إدارة الجودة الشاملة) الذي قام بتطوير مفهوم الإدارة القديم حتى يتماشى مع توجهات الإدارة الحديثة والمعاصرة.[13]

وتشير المصادر إلى أن أول من قدم فلسفة الجودة الشاملة هو العالم الإداري الياباني (د. وليام دمنج) عام 1950 م في محاضرات بعنوان (أنظمة التحسين المستمر) ركزت تلك المحاضرات على عدد من المبادئ الإدارية الجديدة مثل رضا الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، القيادة ..الخ.[14]

9 حمدي عبد العظيم: المنهج العلمي لإدارة الجودة الشاملة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007م، ص42.

[10] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[11] عبد الباقي عبد الغني ووليد خضر الزند: التقويم والاعتماد في التعليم العالي، مرجع سابق، ص23.

[12] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

13 زيد منير عبوي: إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص45.

14 مصطفى حامد الحكيم: الجودة الشاملة وامتياز الأعمال على وفق النموذج الأوربي (EFQM)، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الخرطوم، 2011م، ص20.

وأبان (شار جل) أن هناك ثلاثة اتجاهات (مراحل تاريخية) هي التي تحكم مسيرة إدارة الجودة الشاملة حتى الآن: الأول عندما أدخل (دمنج) مفهوم الجودة إلي اليابان في الخمسينات من القرن الماضي، والثاني عندما بدأت الأعمال والصناعات في أمريكا بتطبيق أفكار الجودة الشاملة في الثمانينات من القرن الماضي، والثالث يتمثل في العصر الحالي، عندما بدأت إدارة الجودة الشاملة تنتشر في ميدان التعليم.[15]

والأهم في الموضوع أن تلك المبادئ التي قدمها (دمنج) قد وضعت في أولوياتها الإنسان بدلاً عن النظام والعمليات، ولعلَّ هذا هو الفرق بين فلسفة إدارة الجودة الشاملة والفلسفة الإدارية التقليدية التي كانت سائدة من قبل أي فلسفة توكيد الجودة التي تركز على بناء النظام أولاً، ثم العمليات، ثم الإنسان.[16]

ويقال إن تلك التطورات الإدارية اليابانية هي التي نبَّهت الولايات المتحدة إلى أن اليابان فاقتها في الجودة بينما كانت هي مشغولة بالعلاقة بين الإنتاجية والتكلفة، فسعت هي والدول الأوربية الأخرى إلى نشر مفهوم الجودة الشاملة وتطويره كمنهج إداري جديد من أجل اللحاق باليابان، وقد ذكر نير عبوي أن أكثر العوامل التي ساعدت على انتشار مفهوم إدارة الجودة الشاملة خسارة الشركات الأمريكية والأوربية في الأسواق المحلية والعالمية لجزء من حصصها التجارية لصالح الشركات اليابانية.[17]

وعلى هذا الأساس يرى عدد من الباحثين أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن (ثورة إدارية) نشأت في العديد من الدول الصناعية والمتقدمة بسبب وجود فجوة إدارية ناتجة عن عدم مواكبة التغيرات والتحولات في الميدان الإداري لتلك التحولات والتغيرات في الميادين السياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية.[18]

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يلاحظ أن مسألة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لقيت اهتمامًا كبيرًا من القيادات الإدارية والباحثين الأكاديميين، ولكن مع ذلك تعددت الآراء حول إمكانية تبنيها في مؤسسات التعليم العالي بين مؤيِّدٍ ومعارضٍ، غير أن ما حققته من نجاحات في العديد من المؤسسات التربوية العالمية والعربية أكدت على أنه يمكن أن نتحصل على نتائج إيجابية من تطبيقها.

ويمكن للباحث أن يلاحظ بسهولة أن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة قد تزايد في الآونة الأخيرة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالقدر نفسه على المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ما يمكِّن الباحث من أن يطلق عليها موجة إدارية عارمة ما تزال تجتاح تلك المؤسسات.

وإزاء هذه الموجة نجد أن جودة التعليم العالي أصبحت من العوامل الجاذبة للمتعاملين معه، خاصة بعد الانفجار العلمي والتكنولوجي الملحوظ، والتوسع الهائل في مؤسسات التعليم العالي، وزيادة الإقبال عليه؛ حيث صار المتعاملون مع هذه المؤسسات يبحثون عن الجيِّد من الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات.

إن إدارة الجودة الشاملة تعتبر النموذج العصري الذي يمكن من خلاله أن تحقق مؤسسات التعليم العالي أهدافها، وأهداف المجتمع الذي تعيش فيه، بل إن إدارة الجودة الشاملة "هي نظام يمكن أن يساعد . وبشكل منظم . على إدارة مؤسسات التعليم العالي وإحداث تغيير جذري في النظام التعليمي، وخلق بيئة تنافسية بينها تساعد علي إنتاج الجديد في كل لحظة"[19]

ومن الناحية التأريخية فيقول الباحث بونس تنقل "يتعذر تحديد المؤسسة التعليمية أو المدرسة التي كانت أول من نفذ إدارة الجودة الشاملة، إلا أن تنفيذها في مجال التعليم بدأ في الثمانينات من القرن الماضي"[20]

إذن فمنذ الثمانينات وحتى الآن يصبح من المؤكّد أن هناك عدة تجارب ناجحة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على النطاق العالمي، ففي الولايات المتحدة وحدها في تلك الفترة نذكر على سبيل المثال ودون تفاصيل نجاحها في عدد من مؤسسات التعليم العالي منها:[21]

1. جامعة بنسلفانيا.
2. جامعة جنوب كولورادو.
3. جامعة أور نجوك.
4. جامعة شمال غرب ميسوري.

وبحلول عقد التسعينات من القرن العشرين أدخلت حكومات بعض الدول النامية مفهوم الجودة في التعليم العالي؛ كمحاولة ذكية لتحسين جودة قطاع التعليم العالي، وبعضها الآخر أدخل مفهوم الجودة تقليداً للدول المتقدمة؛ حيث أخذت مفهوم الجودة المطبق في مجال الصناعة وتم لتطبيقه في التعليم العالي.[22]

فمجرّد القبول نظرياً بإدخال نظم إدارة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ ومجرد النية على الإفادة من هذا المدخل الجديد لا يكفي كل ذلك لتحقيق الجودة، فقد أشار بيرنيوم إلى أن هناك ثلاثة أبعاد

15أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، مرجع سابق، ص52.

16 مصطفى حامد الحكيم: الشاملة وامتياز الأعمال، مرجع سابق، ص 20.

17 زيد منير عبوي: إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص45.

18 أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، مرجع سابق، ص111.

19 محمود عوض الترتوري وأغادير عرفات جويحات: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006م، ص 79. 80.

20 أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، مرجع سابق، ص 52.

21 علاء حاكم: تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة، (بحث منشور)، كتاب المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، عمان، 2011م، ص282.

22 د.ل: ضمان الجودة في التعليم العالي، مفهومها، مبادئها، تجارب عالمية، (ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي وسعيد الربيعي)، عالم الكتب، القاهرة، 2005م، ص28.

أساسية للجودة في التعليم العالي لابد من التمسك بها بشدة وجدية هي:[23]

1. البعد الأكاديمي: وهو تمسك المؤسسة بالمعايير المهنية والبحثية والأكاديمية الجيدة.
2. البعد الاجتماعي: وهو تمسك المؤسسة بخدمة وإرضاء القطاعات المهمة المكونة للمجتمع.

البعد الفردي: وهو تمسك المؤسسة بالتنمية الشخصية للطلاب بالتركيز على حاجاتهم.

وذلك ما يعني ضرورة اقتناع المسؤولين عن التعليم العالي في الدول العربية والإسلامية أن هناك حاجة ماسة إلى إدخال نظم إدارة الجودة الشاملة وفاعلياتها.

كما ينبغي الانتباه إلى أن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا يعني التخطيط لجعل هذه المؤسسات منشآت استثمارية تسعى لمضاعفة أرباحها عن طريق مضاعفة إنتاجيتها.

ولكن الاهتمام ينبغي أم ينصب على كيفية الإفادة من هذا المدخل الإداري في تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة المنتج، وسعياً إلى مضاعفة إفادة المجتمع بكل مؤسساته وجماعاته وأفراده من الجهود التعليمية والخدمية التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي.

ومع كل الإيجابيات والميزات النوعية التي أوضحها الباحث لنظام إدارة الجودة الشاملة إلا أن الوقت لم يحن بعد استفادة مؤسسات التعليم العالي العربية من هذا المدخل الإداري الحديث عظيم الفائدة.

المؤسسة الجامعية . أبرز أهدافها ومهامها:

المؤسسة الجامعية (الجامعة) تعتبر الأبرز في مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن نبدأ بتعريفها، فبالرجوع إلى قاموس أكسفورد والبحث عن تعريف المؤسسة الجامعية نجده يصف الجامعة بأنها: مؤسسة تربوية صممت لتعليم واختبار الطلبة في كل أو معظم التخصصات والمجالات ذات الأهمية بمستوىً متقدم، مانحة لدرجات علمية في تخصصات أو مهن أو مجالات معينة وغالباً تضم الجامعة كليات ومعاهد ومدارس.[24]

وعندما يتم تبني نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في أي بلد يعني أن هناك النية قد انعقدت لمساعدة المؤسسات الجامعية في ذاك البلد لتبلغ أهدافها بأيسر السبل وأقل الجهد والوقت، الأمر الذي يقتضي الحديث عن الجامعة وأبرز أهدافها ومهامها.

والحقيقة أن وصف الجامعة ينبغي أن يكون أعمق ما ورد في القاموس؛ خاصة في هذا العصر الذي ينتظر فيه من مؤسسات التعليم العالي أن تلعب الدور الريادي والقيادي بوضوح في خدمةً للمجتمع والنهوض به.

فالصورة الحقيقية للجامعة تتعدى ذلك بكثير لتصل إلى أن تسهم الجامعة بشكل أكيد في مواجهة مطلوبات العصر وتحدياته، فضلاً عن نشر المعرفة وتوسيع آفاقها؛ ليصبح التعليم الجامعي بعدها ذا صلة وثيقة بتطوير المجتمع وتطويره إلى أعلى مستوىً تكنولوجيٍّ واقتصاديٍّ وصحيٍّ واجتماعيٍّ وثقافيٍّ ممكن.

وفضلاً عن ما تقدم ينبغي أن تشير مؤسسات التعليم العالي في قوانين تأسيسها علي وجه التحديد إلى ثلاثة أشياء، ثم تعمل على تسخير إمكاناتها كافة لبلوغها وهي: [25]

1. تدريس سائر العلوم التراثية منها والمعاصرة، وبمختلف أنواعها الطبيعية والاجتماعية والإنسانية والآداب ومهارات المهن المختلفة.
2. البحث العلمي في قضايا المجتمع من خلال المنطلقات الفكرية والإسلامية المستوعبة لقضايا العصر المتفاعلة مع البيئة.
3. الإسهام الفاعل في خدمة مختلف فئات المجتمع ونهضة البلاد فكرياً وعلمياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.

ولما بين مؤسسة التعليم العالي والمجتمع من ارتباط وثيق كما سلف؛ فعليها أن تضع لها أهدافاً ونظماً وأساليب تتناسب مع مطلوبات الحياة في المرحلة التي يمر بها المجتمع، دون أن تكون نسخة مكررة لجامعات أخرى خاصة الأجنبية منها، كما عليها أن ترسم سياستها وتملي إرادتها دون أن تكون أسيرة للنظم العقيمة إدارياً وأكاديمياً.

ويرى عبد الباقي عبد الغني ووليد خضر أن على الجامعة أن تسعى لتحقيق الأغراض التالية في مجتمعها:[26]

- تقديم المعرفة ونشرها وحسن تطبيقها.
- بث الأخلاق الفاضلة وترسيخها والتمسك بها.
- وصل الإرث الحضاري لمجتمعها بالحاضر والمستقبل.
- تنمية الثروة البشرية وتطوير المجتمع والإسهام في تقدمه.

هذا الأمر يحتم على المؤسسة الجامعية أن تتمتع بإدارة واعية بكيفيات التطوير وآلياته الحديثة، كما يتطلب منها أن تتوجه نحو طريقة جديدة للإدارة على نمط إدارة الجودة الشاملة؛ بحيث تصبح مؤسسة جودة أو مؤسسة تعليمية متميزة تعمل باستمرار على تجاوز وضعها الحالي إلى وضع أفضل.

وبما أن الجامعة لها ثلاث مهام رئيسة هي: تدريس الطلاب وتعليمهم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ فاستمراريتها في أداء هذه المهام الثلاث يتوقف على ثقة المجتمع فيها ودعمه لها، فإن لم يكن المجتمع راضياً عنها فستظل المؤسسة الجامعية مهزوزة ومضطربة ومهددة بالزوال والإفلاس.

ولحسن الحظ؛ جاء العصر الحديث ليفرض على المؤسسة الجامعية أهمية تجويد الجانب الإداري وذلك عندما بدأت إجراءات الجودة الشاملة

23 عبد الباقي عبد الغني وآخرون: دليل التقويم والاعتماد في التعليم العالي، إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بالتعليم العالي بالسودان، شركة مطابع السودان للعملة، الخرطوم، 2010م، ص 12.

24 عبد الباقي عبد الغني ووليد خضر الزند: التقويم والاعتماد في التعليم العالي..، مرجع سابق، ص24.

25 المرجع السابق، الصفحة نفسها.

26 المرجع السابق، الصفحة نفسها.

تتسلل إلى مجال التعليم بقسميه العام والعالي، وكانت في الأصل كما هو معلوم قد نشأت في مجال المؤسسات التجارية والصناعية.

فعندما أخذت إدارة الجودة الشاملة تشق طريقها نحو مؤسسات التعلم العالي بهذا الشكل أصبحت اليوم الشغل الشاغل والطريق العصري الوحيد لتجويد العمل الإداري ومن ثم تطوير الأداء وتحقيق أهداف المرجوة بأيسر السبل.

حاجة المؤسسة الجامعية لإدارة لجودة الشاملة:

هناك دراسات أشارت كذلك إلى أن التعليم العالي في الدول العربية يعاني من أزمة إدارية كبيرة، حيث أوضحت أن أغلب مؤسساته تعاني من انعدام الاستقلال الذاتي وضخامة الأنظمة وغموض التعليمات وتناقضها أحياناً وتعدد المستويات أو الحلقات الإدارية والهرمية في كتابة التقارير.[27]

وأضافت تلك الدراسات أن القرارات فيها يتم اتخاذها فقط من المستويات الإدارية العليا في قمة الهرم الإداري، مع إهمال متعمد لدور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية الأمر الذي ترتب عليه عجز في إيجاد الإداريين المقتدرين وسيادة نمط إداري معروف باسم نمط إدارة الطوارئ والأزمات.[28]

وزادت تلك الدراسات بأن معظم طاقات الجامعات العربية تهدر في الأمور المعتادة ولا توجد سيطرة إدارية على الأداء ومعرفة مستوياته، وهناك أساليب مراوغة تستخدم في مقاومة الإصلاح والتغيير وتأخير السياسات الخاصة به.[29]

ولكي نؤكد ذلك فإن دراسة أخرى بعنوان (معايير الجودة الشاملة كمدخل للمنافسة والتميز)[30] أثبتت أن المنظمات العربية لم تظهر من البوادر ما يشير إلى الاهتمام الكافي بأسلوب إدارة الجودة الشاملة كمدخل يستثمر قدرات المؤسسة لتحقيق الفوائد والمنافع لأصحاب المصلحة والتفوق في الأسواق.

فأشارت تلك الدراسة إلى أن عموم المنظمات التي دخلت هذا المجال إنما كان تسابقها باتجاه التأهيل للحصول على شهادة الجودة (الآيزو 9000) على أساس أن هذا هو المطلوب لتحقيق نتائج قادرة على المنافسة العالمية.

ولكن نرى أن النظرة الصحيحة تقتضي أن يكون الهدف هو جودة الأداء وتقديم الخدمات المتميزة المتقنة وليس مجرد نيل الشهادة، وهذا يتطلب استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة بأبعاده وشروطه اللازمة ومقوماته كافة.

مما تقدم يستنتج الباحث أن التعليم العالي في العالم الإسلامي والعربي لا مفر له من إدخال نظم إدارة الجودة الشاملة؛ فهو في حاجة ماسة لها، نسبة لأنه خلال العقدين الأخيرين واجهت مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي تغيرات كبيرة ما أثر على المستوى المهني والمؤسسي وعلى المستوى الشمولي للنظام.

ويشير الباحثان خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف إلى تلك التغيرات الكبيرة ناتجة عن الضغوط المتزايدة والتحديات الكبيرة التي تمر بها تلك المؤسسات ويذكران منها: [31]

1. عدم قدرة هذه المؤسسات الجامعية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين في الالتحاق بها.
2. البطالة المتزايدة في أعداد الخريجين في العديد من الأقطار العربية وعدم مطابقة المخرجات مع احتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
3. اتسام التعليم العالي في الوطن العربي بصفة عامة حيث انحصرت وظيفته على الأقسام النظرية وتدني مستوى البحث العلمي.
4. النقص في أعداد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في كثير من التخصصات أو عدم توفرهم ابتداءً.
5. عدم ملائمة أو ضعف مدخلات التعليم العالي من طلبة الثانوية العامة من حيث طرق التدريس والتفكير التحليلي النقدي.
6. تطابق محتوى البرامج الدراسية المطروحة في معظم مؤسسات التعليم العالي ، فهي لم تتبع من حاجات المجتمع ولم تواكب التغيرات التكنولوجية والمعرفية.

حقيقة لا يستطيع الباحث الجزم بأن تلك الأمور ستعالج بصفة نهائية بتطبيق نظام إداري مبني على مبادئ إدارة الجودة الشاملة والزعم بأنه وحده القادر على إخراج التعليم العالي من تلك الأزمات، فالمسألة قد يكون لها جانب آخر يتعلق بالإمكانيات، فالجودة لها ثمن، رغم أنها في الوقت نفسه تعني الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.

تجربة جامعة القرآن الكريم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

نعرض في هذا الجزء من البحث لتجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان في تلبية الحاجة لاستخدام إدارة الجودة الشاملة في أعمالها.

فقد شعر المسؤولون في هذه المؤسسة الجامعية منذ وقت مبكر بأهمية تبني إدارة الجودة الشاملة في تحقيق أهداف النظام التعليمي والإداري بالجامعة، في ظل الضرورة الملحة لمواكبة التطورات العالمية والمحلية في التعليم العالي.

ولأن الباحث في الوقت الحالي أحد المسؤولين من هذا الملف بحكم الموقع الوظيفي يجد من السهل تلخيص التجربة عن قرب، ففي أولى

---

[27] أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، مرجع سابق، ص 151.

[28] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[29] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

30 جميل عبد المجيد وجميل حميد: معايير الجودة الشاملة كمدخل للمنافسة والتميز، (بحث منشور)، مجلة الجودة الشاملة في ظل إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، جامعة العلوم التطبيقية بالأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، عدد أبريل 2006م، ص98.

31 خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق (بحث منشور)، مرجع سابق، ص 5.

خطوات هذه الجامعة نحو تأسيس نظام لإدارة الجودة الشاملة أنشأت الجامعة مجلس الجودة والتطوير منذ العام 2003، وقد أوكلت لهذا المجلس تشريع الخطط والسياسات في هذا المجال فضلاً عن الإشراف والمتابعة لأداء أجسام الجودة والتقويم الأخرى.

وقد تمثلت أبرز مبررات تبني نظام الجودة الشاملة في جامعة القرآن الكريم في ما يلي:[32]

1. السعي لإيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعة والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها .
2. محاولة تقييم الأداء وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي، وتطوير معايير قياس الأداء.
3. السعي نحو تقديم خدمات أفضل للطلبة بما يتوافق مع قيم الجامعة ومبادئها وأهدافها ورسالتها، وهو ما تدور حوله الجودة الشاملة في الجامعة.
4. المنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية محلياً وعالمياً، يجعل الجامعة تعمد إلى ترسيخ صورتها داخلياً وخارجياً من خلال بالتزامها بنظم الجودة في خدماتها.
5. الإيمان بأن تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح الجامعة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي للجامعة.

وقد كان الهدف الرئيس من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة هو تطوير جودة المخرجات والخدمات التعليمية والإدارية مع الوضع في الاعتبار خفض التكاليف والتقليل من الوقت والجهد المفقودين.

وفي سبيل إيجاد هياكل إدارية جهات تضلع بالمهام الإدارية للأعمال الخاصة بنظم الجودة وأنشطتها تم تكوين مجلس الجودة والتميز بالجامعة بموجب القرار الإداري رقم (18) لسنة 2004م. الصادر من مدير الجامعة، ويضم قيادات الجامعة العليا فضلاً عن المختصين والمستشارين في مجالات الجودة والتقويم من داخل الجامعة وخارجها. وكانت البداية الصحيحة لأعمال هذا المجلس بأن المجلس أن ركز على نشر ثقافة الجودة عن طريق التدريب فقام بابتعاث عدد من كبير من أفراد الجامعة ومن أعضاء هيئة التدريس خاصة للمشاركة في البرامج التدريبية داخل السودان وخارجه.

ومن أبرزتلك الدورات: دورة تأهيل مسئولي الجودة في الجامعات والمعاهد العليا طبقاً للمواصفة القياسية الدولية 2000: ISO-9001 وبرنامج إعداد وثائق التقويم والمشاركة في برنامج جائزة رئاسة الجمهورية للتميز الحكومي، وغيرها، كما قام المجلس المذكور باستصدار قرارات إدارية أنشئت بموجبها وحدات للتقويم الذاتي برئاسة عمداء الكليات ورؤساء الوحدات الإدارية.

ولضرورة وجود جسم تنفيذي يضطلع بأعباء الجودة أنشأت الجامعة مركزاً باسم مركز التنمية المهنية وضمان النوعية، بقرار إداري رقم 2006/33م، ومن مسماه نلاحظ أن جملة التنمية المهنية تشير إلى أهمية التدريب الرامي إلى تجويد الأداء وتحسينه لدى العاملين، وجملة ضمان النوعية تشير إلى أنشطة ضمان الجودة بل تتطابق كلمتا (النوعية) و(الجودة) في المعنى.

وفي السياق نفسه أنشيء مركز التقويم والجودة والتميز بالقرار الإداري الصادر من مدير الجامعة بالرقم (2) لسنة 2011م ، الموافق له 2011/2/17م ليكون مركزاً مستقلاً يتبع مباشرة للإدارة العليا، وجاء في القرار أن مهمة المركز: تطوير الإدارة الجامعية والتحسين المستمر لها، وإجراء التقويم الذاتي المؤسسي والبرامجي للجامعة، ومتابعة ومراجعة تطبيق نظام ضمان الجودة الشاملة.

ومن خلال تلك الأجسام وأقسامها الداخلية نفذت الجامعة عدداً لا يستهان به من الأنشطة الخاصة بإدارة الجودة الشاملة، خلال الفترة من2003م حتى 2013م من أبرزمجالاتها الدورات التدريبية واللقاءات التفاكرية والورش الخاصة بنشر ثقافة الجودة الشاملة ومشروعاتها كالأدلة والمنشورات والتقويم الذاتي وتبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى والهيكل الوظيفي ودليل إجراءات العمل...الخ[33]

ويمكن القول أن الجامعة استفادت من هذه التجربة في تحسين صورتها في هذا المجال أمام الجامعات السودانية إلا أن الطموح كبيرفي بلوغ مراتب أعلى تحقيق لأهداف المشروع بكامله.

مطلوبات تحقيق الجودة في المؤسسة الجامعية:

يرى أحمد الخطيب ورداح الخطيب أنه في ظل الأزمة الإدارية يصبح لزاماً علي مؤسسات التعليم العالي في العالمين العربي والإسلامي اللجوء إلى اعتماد مدخل إدارة الجودة الشاملة، بل أن تَعُده هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقه، وحتى المؤسسات غير الجامعية، اجتماعية كانت أو اقتصادية أو تربوية، فلابد من وجود نظام إداري يضمن لنا الجودة في التعليم وذلك من أجل تحقيق الفائدة من الإنفاق على التعليم.[34]

ولتحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية نجد أن هناك عشرة مطلوبات على المؤسسة الجامعية العربية أن تقوم بها هي:[35]

1. التزام الإدارة العليا بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
2. إنشاء مجلس للجودة.
3. إقامة قاعدة معلومات.
4. تقويم ثقافة المؤسسة.
5. الدراسة الوافية للمحيط الخارجي للمؤسسة (المؤسسات الشبيهة).

32 محي الدين عبد الله حسن: تجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في تطبيق برامج الجودة الشاملة، ورقة بحثية غير منشورة، قدمت في ملتقى الخريجين بالجامعة، أبريل 2012م

33 جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية: تقرير مركز التقويم والجودة والتميز للعام 2013م.

34 عبد الباقي عبد الغني وآخرون: دليل التقويم والاعتماد في التعليم العالي، مرجع سابق، ص 23.

35 أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، مرجع سابق، ص 119 . 123.

6. عقد ورش عمل لزيادة الوعي بإدارة الجودة الشاملة .
7. اختيار المؤهلين من الإداريين والأكاديميين المناسبين.
8. تحقيق الأمن الوظيفي للعاملين.
9. معاملة المؤسسة كشركاء.
10. إنشاء وتكوين فرق العمل.

ومن ناحية أخرى ولكي تحقق مؤسسة التعليم العالي في الدول العربية أهدافها بمنهجية إدارة الجودة الشاملة يطلب منها أن تسلك طرائق تؤكد على ثلاثة اتجاهات عامة هي: التحديث، التميز، المشاركة، هذه الاتجاهات تكون مغروسة في ستة محاور تتلخص فيما يلي:[36]

1. جودة الطالب الجامعي.
2. جودة عضو الهيئة التدريسية.
3. جودة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية الجامعية وطرق التدريس.
4. جودة الإمكانيات المادية.
5. جودة الإدارة العليا والتشريعات القانونية.
6. جودة تقييم (تقويم) الأداء.

ولا شك أن لجميع المحاور السابقة أهمية كبيرة في إدارة الجودة الشاملة غير أن المحور الأخير يعتبر ذا أهمية خاصة؛ لكونه يضع التقويم ضمن مطلوبات نظام إدارة الجودة في التعليم الجامعي، ما يؤدي إلى رفع كفايته وتحسين أدائه باستمرار.

كما أن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ست خطوات متتالية كما يلي:[37]

1. تحديد هدف أو غرض مؤسسة التعليم العالي أو مهمتها الأساسية.
2. تحديد الوظائف التي تؤديها مؤسسة التعليم العالي وأهميتها بالنسبة لتلك المهمة.
3. تحديد أهداف كل وظيفة وتوضع لها مؤشرات أداء كمية وكيفية.
4. إقامة أو تأسيس نظام إدارة ضمان الجودة بمعنى توضيح عمليات الإدارة التي تستخدمها مؤسسة التعليم العالي للوقوف على مدى تحقيق الأهداف.
5. وضع نظام متكامل لفحص الجودة واختبارها من أجل تقويم أداء الجامعة في إدارتها والتحقق من قيامها بوظائفها.
6. بناء على نظام الفحص والتقويم تتحدد المواطن أو المجالات المحتاجة إلي التحسين أو الإصلاح، ثم ترفع التقارير المتعلقة بها، والتي تبين خارطة طريق الإصلاح.

ويمكن أن نخلص في ختام هذا الجزء من البحث إلى أن مطلوبات إدارة الجودة الشاملة باعتبارها مدخل إداري ينطوي على عملية مستمرة ، فإن تلك المطلوبات كثيرة وعبارة التزامات بتوفير موارد بشرية ومادية ومنهجيات وأنشطة وفاعليات تحتاج إلى جهود الخبراء والمختصين، وهو ما يفسر وجود هيئات ومنظمات عالمية تقدم خدماتها للجامعات في هذا المجال.

خاتمة البحث (النتائج والتوصيات):

أولاً: النتائج:

1. يتعدد تعريف إدارة الجودة الشاملة تبعاً لتباين آراء الباحثين والمختصين وتعدد أفكارهم حولها؛ ما أدى إلى تنوع أوصافها ومسمياتها، ولكن لم يؤثر هذا سلباً؛ بل نالت اهتماماً عالمياً نتيجة لما حققته من نتائج.
2. الجودة كمفهوم لها جذورٌ تاريخية قديمة جداً، وقد سبقت إليها الشريعة الإسلامية من خلال الاهتمام بالعمل، والحث عليه، وأمر المسلم بإتقان العمل، وترغيبه فيه، واحترام من يفعل ذلك ومدحه ومكافأته.
3. ظهر نموذج إدارة الجودة الشاملة كفلسفة إدارية حديثة، وتطور إلى أن وصل إلى شكله الحالي وما يزال يتطور؛ بسبب جهود من علماء ظهروا في العالم غير العربي والإسلامي وبالتحديد في الدول الصناعية والمتقدمة.
4. رغم نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عالمياً وإيجابيات العديدة التي برزت، إلا أن استفادة المؤسسة الجامعية العربية منها لم تكن على درجة مرضية، فما زالت الحاجة ماسة للمزيد من تطبيقاتها.
5. المؤسسة الجامعية الحقيقية مهمتها أن تعنى بتطوير المجتمع إلى أعلى مستوىً تكنولوجيٍّ واقتصاديٍّ وصحيٍّ واجتماعيٍّ وثقافيٍّ، وذلك لما لها من صلة وثيقة به ولا يمكن بلوغ ذلك إلا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
6. أثبتت العديد من الدراسات حاجة مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي والإسلامي إلى تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة لكونها تواجه أزمة إدارية حادة وعدداً من التحديات؛ ما جعلها عاجزة عن استثمار قدراتها بل وإهدارها.
7. تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة لن ينجح إلا بالقيام بما تقتضيه من الوفاء بمطلوباتها كافة واتجاهاتها العامة المتمثلة في التحديث، التميز، المشاركة، والسعي لتحقيق أهدافها والالتزام باتباع خطواتها.

ثانياً: التوصيات:

1. التمسك بجوهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة وألا تعتبر شعاراً فقط؛ فهي مجموعة من المبادئ والأساليب الفنية والجهود والمهارات المتخصصة المبدعة الموصلة للتحسين المستمر للأداء.
2. أن يهتم المسلمون بشريعتهم ويعملوا بمقتضى توجيهاتها فإنها أرست عدداً من المبادئ والقواعد للكثير من مطلوبات نظام إدارة الجودة الشاملة.

---

[36] خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق (بحث منشور)، مرجع سابق، ص 129 . 130.نقلاً عن مصطفى زيدان والمحياوي.

[37] د.ل: ضمان الجودة في التعليم العالي . مفهومها، مبادئها، تجارب عالمية، مرجع سابق، ص33.

3. نشر ثقافة الجودة بما يساير تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة وذلك بإحداث تغييرات إيجابية جذرية في المعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونظم إجراءات العمل والأداء.
4. الاستفادة من التجارب الناجحة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على النطاق العالمي، مع الأخذ في الحسبان الفارق الآيدولوجي والثقافي والاجتماعي.
5. التركيز على الصورة الحقيقية للمؤسسة الجامعية بأن تبرز إسهامها في مواجهة مطلوبات العصر وتحدياته، مع نشر المعرفة وتوسيع آفاقها، وتطوير المجتمع إلى أعلى المستويات.
6. أن تتمسك المؤسسة الجامعية بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية والأكاديمية الجيدة، في خدمة القطاعات المكونة للمجتمع، والتنمية الشخصية للطلاب بناءً على حاجاتهم.
7. تطبيق المؤسسات الجامعية بحزم لكل ما يتطلبه نظام إدارة الجودة الشاملة بأن يتبناها قادة المؤسسة الجامعية، مع الإفادة من أفراد أو هيئات علمية ومهنية مختصة.

المصادر البحث ومراجعه:

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم
2. كتب السنة النبوية:
   - كتاب صحيح البخاري.
   - كتاب فتح الباري.
   - كتاب مجمع الزوائد.
3. القواميس:

معجم لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، الناشر : دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى، د.ت، عدد الأجزاء : 15

ثانياً: الكتب والبحوث:

1. أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003م
2. أحمد الخطيب ورداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة . تطبيقات تربوية، عالم الكتب الحديث، إربد 2005م
3. أحمد حسين عبد المعطي: الجودة والاعتماد بالتعليم، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008م
4. جميل عبد المجيد وجميل حميد: معايير الجودة الشاملة كمدخل للمنافسة والتميز، (بحث منشور)، مجلة الجودة الشاملة في ظل إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، جامعة العلوم التطبيقية بالأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، عدد أبريل 2006م
5. حمدي عبد العظيم: المنهج العلمي لإدارة الجودة الشاملة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2007م
6. خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق (بحث منشور)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد الأول، 2008م
7. د.ل: ضمان الجودة في التعليم العالي . مفهومها، مبادئها، تجارب عالمية، (ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي وسعيد الربيعي)، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.
8. شارلز دبليو وآخرون: التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي، (ترجمة سمة عبد ربه) مكتبة العبيكان، الرياض، 2006م.
9. حافظ فرج أحمد: الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، 2007م.
10. زيد منير عبوي: إدارة الجودة الشاملة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
11. صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية . التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
12. عبد الباقي عبد الغني وآخرون: دليل التقويم والاعتماد في التعليم العالي، إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بالتعليم العالي بالسودان، شركة مطابع السودان للعملة، الخرطوم، 2010م
13. عبد الباقي عبد الغني ووليد خضر الزند: التقويم والاعتماد في التعليم العالي . المفهوم الأسس النماذج التجارب، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي بالسودان، ط2، 2004م.
14. عبد المنعم محمد عثمان: التقويم في التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي بالسودان، 2005م.
15. علاء حاكم: تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة، (بحث منشور)، كتاب أوراق المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، عمان، الأردن، أبريل 2011م.
16. علي محمد الأشول وآخرون: تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في التعليم العالي، (بحث منشور)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، المجلد الرابع، العدد السابع ، مارس 2011م.
17. محمود عوض الترتوري وأغادير عرفات جويحات: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006م.
18. مصطفى حامد الحكيم: الجودة الشاملة وامتياز الأعمال على وفق النموذج الأوربي (EFQM)، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الخرطوم، 2011م.
19. محي الدين عبد الله حسن: تجربة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في تطبيق برامج الجودة الشاملة، ورقة بحثية غير منشورة، قدمت في ملتقى الخريجين بالجامعة، أم درمان، أبريل 2012م.

تأطير مفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة للتعليم من منظور إسلامي

الدكتور زرزار العياشي
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
zerzar_18@yahoo.fr

الأستاذة غياد كريمة
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر

الملخص: *يهدف البحث إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأسسها، وبيان مفهوم الجودة التعليمية وفوائد تطبيقها، وبيان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:*

- *الجودة الشاملة منهج إداري يمكن تطبيقه في المجال التعليمي.*
- *مفاهيم الجودة الشاملة وأسسها تضمنتها التربية الإسلامية في نصوصها الشرعية.*
- *التدريب وفق منظومة الجودة التعليمية يعطي نتائج أفضل.*

الكلمات المفتاحية: *إدارة الجودة، جودة التعليم، إدارة الجودة الشاملة، المنظور الإسلامي للجودة.*

المقدمة:

يعد التعليم أحد الاحتياجات الرئيسية لكافة المجتمعات الإنسانية، والجودة في التعليم هي الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، لذا دأبت هذه المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير المؤسسات التعليمية بما يفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل، فمفهوم الجودة يعد أحد السمات الأساسية للعصر الحاضر، وذلك لاتساع استخدامه، وازدياد الطلب عليه في كثير من جوانب الحياة المعاصرة، فالعالم اليوم يعتنق مبدأ الجودة الشاملة؛ والعالم كله مشترك في سوق عالمية واحدة تتنافس فيها كل الدول، وليس أمامها إلا تحقيق الجودة الشاملة الذي يتطلب أن ينجح نظام التعليم في تعظيم قدرة الإنسان المشارك في عملية التنمية.

بينما يجمع الخبراء والمعنيون بالمجال التعليمي في الدول العربية على أن أبرز وصمة في التعليم تكمن في تردي نوعيته وجودته فلا يزال التوجه منصباً على التوسع الكمي على حساب الالتفات للكيف، وضبط إجراءاته على كافة الأصعدة والمستويات، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار واللفظية والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي، وتقييد فرص الإبداع، وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي، أو الوصول إلى كثير من الفئات، والانفصال عن عالم العمل، وتدني مستوى المتعلمين، ونتيجة لذلك أصبح التعليم عائق للتنمية بدلاً من إحداثها، وقيداً يدفع إلى الوراء أو إلى التغريب بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر وبناء المستقبل ودعم الهوية العربية الإسلامية.

ورغم أن مفهوم الجودة قديماً قدم سعي الإنسان في البحث عن أساليب وطرق تطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، إلا أن تفعيل هذا المفهوم تأثر بمتغيرات كل عصر وطبيعته، ومفهوم الجودة مفهوم أصيل في ديننا الإسلامي الحنيف وينطلق من عموميات كثيرة في ديننا الإسلامي؛ فالجودة مكونة من الدقة والإتقان؛ وهذان المفهومان نجدهما في نصوص كثير في كتاب الله تعالى وسنة نبينا محمد عليه الصلاة والسلام، واعتبار الجودة في العمل ركن أساسي يعتمد عليه عند ممارسة الأعمال والمهن في الإسلام، وهذا شأن منهج الله سبحانه وتعالى في دعوته الإنسان إلى الجودة والإحسان والإبداع، وصدق الله تعالى حيث يقول﴿صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون﴾ (سورة البقرة، الآية 138) ويقول صلى الله عليه وسلم "إن الله تعالى يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (البيهقي، 1421) فالحديث الشريف يدل دلالة واضحة على أهمية القيام بالأعمال على وجه الجودة والإتقان.

مشكلة الدراسة: لازال مصطلح الجودة الشاملة من أهم وأشهر المصطلحات المتداولة اليوم في عالم الإدارة، وينظر الكثير إلى مصطلح الجودة الشاملة على أنه حديث ولا يزيد عمره عن بضعة عقود، لأن ظهور استعماله أقترن ببعض أسماء مفكرين اهتموا بتوضيح مفهوم الجودة وأبعاده ومبادئه، وعناصره وأسسه وكان لهم السبق في تطبيق تلك الأسس والمبادئ وتطويرها ووضع المعايير التي تقاس بها تلك الجودة وتقيّم ومن هؤلاء المفكرين: إدوارد ديمنج Edward Deming، وفليب كروسبي Phlip Crosby وغيرهم، إلا أننا إذا رجعنا إلى ديننا الإسلامي الحنيف نجد الجودة حاضرة في كل تعاليم الإسلام ومضامينه، إذن فالحاجة إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم واضحة ولكن خصوصيتنا الإسلامية توجب علينا الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم بقالبه الإسلامي الصحيح، لأنه مفهوم أصيل في ديننا الإسلامي الحنيف ينطلق من منظومة القيم الإسلامية الرصينة التي تمثل الدقة والإتقان في العمل جزء مهم منها، لذلك يأتي هذا البحث ليجيب على الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي؟
2. ما المبادئ الأساسية للجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي؟
3. ما متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم من منظور إسلامي؟

أهداف البحث: يهدف هذه البحث إلى قراءة مفهوم ومبادئ ومتطلبات الجودة الشاملة قراءة إسلامية من خلال:

- توضيح أبعاد وجوانب جودة التعليم في الإسلام للاستفادة منها في الواقع المعاصر.
- تأصيل مفهوم جودة التعليم ومبادئه من منظور إسلامي.
- بيان أوجه الاستفادة من معايير جودة التعليم من منظور إسلامي.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من أهمية الجودة نفسها في العملية التعليمية، إضافة إلى:

- إثراء الفكر التربوي المعاصر الذي يفتقر إلى دراسات وأبحاث في مجال جودة التعليم نابعة من الإسلام، ولأن معايير الجودة المطبقة في مدارسنا وجامعاتنا هي نتاج فكر وثقافة غربية، مما له الأثر الكبير على الشخصية الإسلامية، وتأتي هده الدراسة في محاولة لتحقيق الأصالة التي نطمح إليها في هدا العصر.
- تفيد الدراسة في استنباط معايير جودة التعليم في ضوء المبادئ التي دعا إليها الإسلام، كما تقدم تصور إسلامي لتطوير وتحسين العملية التعليمية بجميع أبعادها.
- تأتي هذه الدراسة تأكيداً على ضرورة تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم على أساس أنها مطلب إسلامي أساسي في العمل بصفة عامة، وفي العمل التعليمي بصفة خاصة.

وأخيرا فالدراسة عبارة عن تأكيد للهوية الإسلامية، أملا في أن تكون الدراسة بداية لأبحاث وافية وشاملة في المستقبل.

منهج البحث: تقوم الدراسة على استخدام المنهج الاستنباطي في استنباط معايير جودة التعليم من هده النصوص وتحليل بعضها من خلال المنهج الوصفي التحليلي.

كما تم الاستعانة بالمنهج التاريخي حيث تم تتبع بعض النصوص التي تتعلق بجودة التعليم في القرآن والسنة النبوية الشريفة، واستخراج الأدلة والشواهد من كتاب الله وسنة رسوله الكريم على مبادئ الجودة ومتطلباتها ومحاولة إعطاء الأمثلة التطبيقية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم من واقع التراث الإسلامي الأصيل.

مصطلحات الدراسة:

الجودة الشاملة في التعليم: ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمة الداخليين والخارجيين إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة التعليمية من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضائهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

مبادئ الجودة: هي الأسس والأفكار التي يتم الاستناد عليها عند إجراء التغييرات والإصلاحات، حيث تعكس أفضل الممارسات الواجب تنفيذها لتحقيق الجودة.

متطلبات الجودة: هي الاحتياجات والمستلزمات التي من الواجب توفرها لتحقيق التطبيق الناجح والفعال للجودة.

منظور إسلامي: هي إطلالة عن جوانب من وجهة النظر الإسلامية المنطلقة من كتاب الله وسنة الرسول عليه الصلاة والسلام وصحابته الكرام القولية والفعلية.

1. الحاجة إلى ضمان جودة التعليم:

ارتبط مفهوم الجودة على نطاق واسع من العالم بالمنتجات الصناعية وقطاع الخدمات، لأنها حققت للمؤسسات قدرة عالية للمنافسة الاقتصادية، كما ارتبطت الجودة بالمنتجات اليابانية التي استطاعت أن تحسن سمعتها وتغزو الأسواق العالمية من خلال قدرتها على تجاوز تطلعات المستفيدين.

وما حققته الصناعة اليابانية كان بفضل أفكار رواد الجودة – (Joseph Juran Kaoru Ishikawa – W.Edwards Deming)، الذين أسسوا لفلسفة الجودة والتي ظهرت في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، وكانت قصة الجودة قد بدأت من اليابان عندما قدم "W.Edwards Deming" محاضراته أمام قادة العمل الياباني الذي استقبلوا أفكاره بحماس شديد في الوقت الذي كانوا قد رفعوا شعارهم الشهير بعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية "التصدير أو الموت". وتتلخص فلسفة ديمينغ في "رضا الزبون" من خلال تسليمه منتجات عالية الجودة بأقل تكلفة وكان مدخله إلى ذلك من خلال" الرقابة الإحصائية (دافني، 2000).

ووفق فلسفة الجودة فإنه ليس صحيحا أن تنتج كثيراً بل لابد من التركيز على جودة هذه المنتجات بمعنى مدى توافقها مع احتياجات وتطلعات المستفيدين، فالمنتجات الأكثر كلفة لا تعني بالضرورة الأكثر جودة.

1.1. تعريف الجودة: تتفق معظم أدبيات الجودة بأن محاولة تعريف معنى الجودة يمكن تناوله من جوانب متعددة نظراً لاختلاف التصورات حول المفهوم، يشير أليس (Ellis,1993) إلى أن مصطلح "الجودة" بحد ذاته تعبير غامض إلى حد ما لأنه يتضمن دلالات يشير إلى المعايير Standards والتميز Excellence على حد سواء، بينما ينصح الباحث بيرسينغ (Pirsig ,2001) بأن ندع الجودة بلا تعريف "دع الجودة دون تعريف.. هذا هو السر" وهو في ذلك يشير إلى أننا سنعرف الجودة عندما نشعر بها وهذه دلالة على أن المستفيدين من المنتج هم من يحكمون على مدى جودته (العاجز، 2006).

في لغتنا العربية يعرف "أبن منظور" في معجمه لسان العرب كلمة "الجودة" بأن أصلها (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.

أما في اللغة الإنكليزية فقد عرف قاموس ويبستر " Webster New World Dictionary" الجودة "أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز"

الواقع إن محاولات تعريف الجودة لا تزال مستمرة نظراً لتطور المفهوم والأدبيات والتطبيقات المتعلقة به، فقد تطور مفهوم "الجودة" بمراحل عديدة منذ نشأته في خمسينيات القرن العشرين إلى يومنا هذا، لكن يكمن القول أن جميع محاولات التعريف تضمنت دلالة واحدة لتعريف الجودة وهي مقابلة الاحتياجات والتطلعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من المنتج أو الخدمة (نصر الدين، 2008).

2.1. تحول فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم: بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وتحقيقها لنتائج أوصلت اقتصاد العديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، بدأ صناع السياسة التربوية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل والمهنة.

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدل كبير حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماماً أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم "المدرسة ليست مصنعاً"، فلا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم (اليونسكو) حول "التعليم للجميع.. من أجل ضمان الجودة "الصادر في عام 2005م إلى "أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم– التفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم".

في النتيجة قام المهتمين بالإصلاح التربوي بالاستفادة من إدارة الجودة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي. لذلك بدأنا نشهد خلال السنوات الأخيرة تغيرا في لغة الإصلاح التربوي وتمثل التغير في ظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة "Accountability" وتقييم الأداء "Performance evaluation" وإدارة الجودة الشاملة "TQM" وضمان الجودة " Quality Assurance"، بل أن هذه المصطلحات أصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم العام أو الجامعي (سليمان، 2004).

3.1. تعريف الجودة في التعليم: تختلف تعريفات الجودة في التعليم حيث يسهم في صياغتها اختلاف المنظور الوظيفي للجودة في نظام التعليم ومكوناته، ومن التعريفات من ربط الجودة بمخرجات نظام التعليم وذهب إلى تعريف الجودة في التعليم على أنها "توافق ناتج التعليم للأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات (عبد الكريم، 2007).

ومن التعريفات من ربط الجودة في التعليم بأداء الجامعة" أن جودة التعليم هي تحقيق لفكر الجامعة الفعالة التي تقدم إطاراً عاماً للممارسات التعليمية التي تساهم في تعليم الطلاب وبناء معايير مرتفعة وتوقعات طموحة في ظل مناخ تربوي مناسب لجودة المنتج (يوسف، 2006).

وتعني جودة التعليم العالي مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوي المطلوب، وتركز المفاهيم الحديثة للجودة في التعليم على عملية التعلم نفسها وعلى مدى استفادة الطالب منها.

4.1. متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

1. **دعم الإدارة العليا:** إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
2. **التمهيد قبل التطبيق:** زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.
3. **توحيد العمليات:** إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي.
4. **شمولية واستمرارية المتابعة:** من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.
5. **سياسة إشراك العاملين:** إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
6. تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.
7. **المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية:** المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.

5.1. المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

1. عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة – الهياكل والنظم – التحسين المستمر– الابتكار)
2. عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات المتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى (فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي والإمكانات المادية وتمويل التعليم الجامعي).

3. عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
4. عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يختص (بالكتاب الجامعي، وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة وفعالية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).
5. عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث (مدى تطور المناهج طبقاٍ لمتطلبات سوق العمل).
6. تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
7. مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطي.
8. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.

والجدير بالذكر أن المداخل التي استخدمتها الجامعات في عملية التوجه نحو فلسفة الجودة الشاملة قد اختلفت من مجتمع لآخر، فعلى سبيل المثال تبنت بعض الجامعات في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية وكوريا مدخل ضمان الجودة Assurance Quality وأخذت بعض الجامعات البريطانية بالمواصفة البريطانية التي يطلق عليها اسم BS 5750 للوصول إلى الجودة الشاملة، في حين استخدمت بعض الجامعات اليابانية ما يسمى بنظام بيت الجودة(Quality of The House) وأخذت به بعد ذلك الجامعات الأمريكية.

2. إدارة الجودة الشاملة في ضوء المنهج الإسلامي

إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل، وإرضاء الآخرين، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، الشريفة المعبرة عن هذين المفهومين في مواطن كثيرة، وألفاظ عديدة، فقد دعا إليها القرآن الكريم ولكن بلفظ يماثل الجودة في قول الله تعالى ﴿صنع الله الذي أتقن كل شيء﴾ (النمل، آية 88)، أي ذلك صنع الله البديع الذي أحكم كل شيء خلقه وأودع فيه من الحكمة ما أودع (صفوة التفاسير، ج 2421).

وجاء في القرآن وصف الله عز وجل ﴿الذي أحسن كل شيء خلقه﴾ (السجدة، أية 7)، وهذا دليل على وجود علم وحكمة وإتقان صنع.

فمفهوم الجودة في الإسلام أعم وأشمل من مفهومه في نظر علماء الجودة في العصر الحديث، ويمكن تقديم التعاريف التالية:

عرفت الجودة الشاملة في الإسلام أنها "المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً، ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين".

كم عرفت أيضا أنها "الاتقان في كل شيء والذي يعني تحقيق السمات المطلوبة في المنتج، أو الخدمة المقدمة، بشكل يرضي الله – عز وجل– من خلال أنها تعني رقابة الموظف بنفسه على نفسه، خوفا من الله سبحانه وتعالى" (ميلباري، 55،1426).

ويرى الباحث أن الجودة الشاملة في الإسلام تعني:" أداء الأعمال وفق ما جاءت به الشريعة الإسلامية معتمدا على أسس محددة، يتحقق من خلالها اتقان العمل واستحسانه، رغبة في الخروج به على وجه يرضاه الله سبحانه وتعالى أولا، ثم يرضي المستفيدين من الخدمة المقدمة من خلاله".

مما سبق تتضح ملامح الجودة الشاملة في الإسلام وهي:

- أنها منهج رباني مصدره الكتاب والسنة.
- الرقابة فيه معتمدة على مخافة الله سبحانه وتعالى.
- يسعى إلى تطور الفرد في أداء عمله الدنيوي مقرونا بآخرته.
- يسعى إلى غرس العلاقات الإنسانية الإسلامية، بعيدا عن المطامح والمطامع الدنيوية.
- يبتعد عن مواطن الشبهات التي تسيء للعمل الإنساني كالرشوة والاختلاس وغيرها.

المفاهيم المتعلقة بالجودة الشاملة في الإسلام

وقد كان اهتمام الإسلام بالجودة من خلال ترسيخ المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالجودة الشاملة في الإسلام وهي: (الدرادكه،2006،34-35)

أ. **مبدأ الشورى:** دعا الإسلام إلى الالتزام بمبدأ الشورى من خلال التشاور مع الأفراد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويظهر هذا من خلاله قوله تعالى ﴿وشاورهم في الأمر﴾ (أل عمران، الآية: 159)، فالمشورة هنا تؤدي إلى عمل متقن وذو جودة.

ب. **مبدأ التعاون:** فقد أكد الإسلام على ضرورة التعاون في سبيل الخير ويظهر هذا من خلال قوله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾ (المائدة، أية: 2)، فالعمل الجماعي بروح الفريق هو من المتطلبات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة.

ج. **مبدأ إتقان العمل والإخلاص فيه:** فقد حث الإسلام على إتقان العمل وضرورة تحقيق الجودة فيه وخلوه من العيوب والسعي للتحسين الدائم، وضرورة أن يحب العامل عمله، ويخلص فيه كامل الإخلاص ويظهر هذا من خلال قوله تعالى ﴿إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا﴾ (الكهف، أية 30)، وقوله تعالى ﴿ولتسئلن عما كنتم تعملون﴾ (النحل، أية 92).

د. **مبدأ الرقابة الإسلامية:** سواء كانت خارجية أو ذاتية تؤدي إلى التأكد من تنفيذ الأهداف والمعايير الموضوعة وفقا للمعايير والمقاييس والضوابط الشرعية الإسلامية، كما أن الرقابة الذاتية لدى المسلم بكامل المسؤولية تجاه أعماله في الدنيا والآخرة، ويظهر هذا من خلال قوله تعالى ﴿كل نفس بما كسبت رهينة﴾ (المدثر، أية38).

هـ. **مبدأ العلم:** منذ أن نزل القرآن الكريم بآياته على المسلمين وهو يؤكد على ضرورة العلم وأهميته في حياة المسلمين، يقول تعالى﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾ (المجادلة، أية 11) وشيوع أهمية العلم وضرورته في حياة الأفراد هو أحد متطلبات تحقيق الجودة الشاملة، وأساس الإتقان في الأعمال في الإسلام هو توفر المعرفة أولا والدليل على ذلك قول الله تعالى ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم ﴾ (الإسراء، أية 36)، والمعرفة بدون عمل لا تسوى شيء وقد أكد الله تعالى ذلك بقوله ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله﴾ (التوبة، الآية 105)، ولهذا على أي إنسان أن يتذكر أن فوق رقابة البشر هناك رقابة من الله تعالى وهي أعلى درجات المسائلة الفردية والجماعية لقوله تعالى ﴿وقفوهم إنهم مسؤولون﴾ (الصافات الآية 24).

و. **مبدأ الحكمة:** وهي العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه، والعمل بمقتضاها كما في قوله تعالى ﴿يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا﴾ (البقرة، أية 269) والحكمة درجة أعلى من العلم فهي تتضمن معرفة الحق والعمل به، والإصابة في القول والعمل، ومفهوم الحكمة الإسلامي يضفي دلالات كثيرة على مفهوم الجودة الشاملة الإسلامي ويثريه ويغنيه ويقويه.

مما سبق نستدل من خلال الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة على تركيز الإدارة الإسلامية على ترسيخ الجودة في الأعمال والخدمات المختلفة، كما أن الرقابة كانت تتم في ضوء معايير ومقاييس معينة مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

الإسلام كان الرائد الأول والأعظم في وضع وبناء الأسس الصحيحة والسليمة التي تعمل على بناء مجتمع قوي، كما أن الإسلام مثل ثقافة ومفاهيم إدارة الجودة في شؤون الحياة اليومية من خلال المسؤولية والمسائلة والمحاسبة ودرجة أداء العمل وإتقانه، قبل أن تنطلق شعارات الجودة في العصر الحالي وهذا دليل على أن المنهج الإسلامي جاء كاملا شاملا لكافة مجالات العمل دون تخصيص أو تحديد، ولكن لم تتبلور مفاهيم الجودة في الإسلام على أيدي الباحثين الإسلاميين على شكل مفهوم متكامل على النحو الذي برز فيه الغرب.

معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية من المنظور الإسلامي

1. **معايير جودة الأهداف:** إن الهدف العام للتربية من المنظور الإسلامي هو تحقيق سعادة الدارين للفرد وبصورة أكثر تحديداً فهو"تنشئة الإنسان فكرياً وعقلياً وجسدياً وجمالياً وخلقياً وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه السليم طبقاً لأهداف الرسالة الإسلامية. وتلبية لتوجيهات الخالق عز وجل واستجابة لحاجات الأفراد والأمة في منظومة متكاملة متوازنة، ومن أبرز المعايير التي خضعت لها أهداف التربية الإسلامية والتي تم استنباطها وزودتنا بها المصادر التربوية ما يلي(ريان،61،2002):

- ينبغي للأهداف أن تكون واقعية قابلة للتحقيق وفقاً لقدرات واستعدادات المتعلمين، وبما يتيح المجال لإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿لا تكلف نفسٌ إلا وسعها﴾ (الأعراف، 42).
- أن تكون الأهداف شاملة لكافة جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والخلقية والروحية والاجتماعية مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ما فرطنا في الكتاب من شيء﴾ (الأنعام، 38).
- أن تؤكد على الربط بين الجوانب النظرية والعملية في عملية توازن وفقاً لحاجات الأفراد والمجتمع، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون﴾ (الصف، 2) وقوله تعالى: ﴿ومن أحسن قولاً مما دعا إلى الله وعمل صالحاً﴾ (فصلت،33) وقوله تعالى: ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾ (التوبة، 105). يقول الإمام الغزالي "لا بد أن يطبق الطالب ما تعلمه، لأن العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون"، كذلك الأمر فإن علماء التربية المسلمين أكدوا على ضرورة الربط بين العلم والعمل ومنهم أبو حنيفة والشافعي والغزالي وابن جماعة وغيرهم.
- أن تؤكد على استمرارية التعلم وتعزيز قدرات المتعلم على التعلم الذاتي. وهو ينسجم مع حديث الرسول صلى الله عليه وسلم "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".
- أن تؤكد الأهداف على إثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء، مع الحرص على تحرير عقل الفرد من الخرافات، والدعوة إلى التفكير والبحث والاستقصاء تأتي انسجاماً مع الآية الكريمة ﴿ قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغني الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون﴾ (يونس، 101)، ويقول جل جلاله: ﴿وإن كثيراً ليضلون بأهوائهم بغير علم ﴾ (الأنعام، 119)، وقال تعالى في محكم التنزيل: ﴿قل إن هدى الله هو الهدى ولئن اتبعت أهوائهم بعد الذي جاءك من العلم مالك من الله من ولي ولا نصير﴾ (البقرة، 120) ويقول المصطفى صلى الله عليه وسلم:"إن الشمس والقمر لا ينكسفان لموت أحد ولا حياة أحد فإن رأيتم فادعوا الله "وقال أيضاً "من أتى عرافاً فسأله عن شيء لم تقبل له صلاة أربعين ليلة " رواه مسلم.
- أن تؤكد الأهداف على استثمار حواس المتعلم في عملية التعليم مصداقاً لقوله تعالى: ﴿هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾ (الملك، 23).
- ينبغي أن تؤكد الأهداف على تعزيز شخصية الفرد واعتزازه بانتمائه الإسلامي واحترام ذاته، مع التأكيد على البعد الأسمى في رسالة الإسلام، ويأتي هذا انسجاماً مع الآية الكريمة ﴿ولقد كرمنا بني آدم﴾ (الإسراء، 70) وقوله تعالى: ﴿كنتم خير أمة

أخرجت للناس﴾ (آل عمران، 110) وقوله تعالى ﴿وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً ﴾ (سبأ، 28).

- أن تؤكد الأهداف على مبادئ الديمقراطية والعدل والمساواة واحترام إنسانية الإنسان، ويأتي هذا انسجاماً مع قوله تعالى: ﴿أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين﴾ (يونس، 99) وقوله تعالى ﴿لا إكراه في الدين﴾ (البقرة، 256) وقوله تعالى: ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ﴾ (الشورى، 38) وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ (الزمر، 7).

2. معايير جودة الأستاذ: اعتبرت مهنة التعليم في الإسلام من أشرف وأكرم المهن، لأنها في الأساس إقتداء بدور الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو المعلم الأول للبشرية جمعاء مصداقاً لقوله تعالى ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ (الجمعة، 2) وتكريماً لمهنة التعليم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله تعالى وملائكته وأهل السموات والأرض، حتى النملة في جحرها يصلون على معلم الناس الخير"، (رواه الترمذي) وقد اعتبر دور المعلم بأنه دور هام وعظيم، بحيث شكل أمانة ومسؤولية بين المعلم وربه وأولياء الأمور، فالوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية" (الغزالي، 115) ولقد أكدت التربية الإسلامية على ضرورة توفر المعلم المؤهل القادر على أداء عمله بإتقان، ولتحقيق ذلك أوضحت التربية الإسلامية المعايير الأساسية التالية:

- **الخصائص الشخصية الأستاذ:** يقول الإمام الغزالي من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه.
- **مؤهلات الأستاذ:** يرى العديد من علماء التربية المسلمين أن المعلم ينبغي أن يكون مؤهلاً للقيام بمهنته من الناحيتين العلمية والعملية وذلك عملاً بقوله تعالى ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولائك كان عنه مسؤلا﴾ (الإسراء، 36)، وهذا يتفق مع متطلبات الجودة في التربية الحديثة.
- **المساءلة والمحاسبة:** اعتبرت التربية الإسلامية التعليم أمانة ومسؤولية، بقوله تعالى ﴿وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه﴾ (آل عمران، 187)، وقول الرسول، صلى الله عليه وسلم "أد الأمانة إلى من ائتمنك ولا تخن من خانك" (الغزالي، 126).

وقد أخذ بهذا الرأي جميع علماء التربية المسلمون، ومنهم من ذهب إلى ضرورة إقرار نظام المسائلة والمحاسبة للمعلم لأي تفريط وتقصير إذا كان مؤهلاً إلى درجة حرمان المعلم من التعليم إذا لم يصل طلابه إلى درجة الإتقان، واعتبر أن عمل المعلم خاضع لرقابة الله عز وجل وأولياء الأمور والأمة لقوله تعالى ﴿ ولا تعملون من عمل إلا كنا عليكم شهودا ﴾ (يونس، 61).

- **التنويع في مصادر التعلم وطرق التدريس:** مع التأكيد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية، حيث دعا علماء التربية الإسلامية إلى ضرورة تطبيق أساليب الشرح، والمناقشة والمناظرة والتعلم بالعمل والتعلم التعاوني، والاستقصاء والقياس والبرهان والسؤال ويؤكد ابن خلدون على "تنبيه المتعلم إلى الغرض من التعلم، وعن استخدام أسلوب الأسئلة والأجوبة قال تعالى في محكم التنزيل ﴿فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون﴾ (الأنبياء، 7)، وهذا يدلل على أهمية السؤال في التعليم والتعلم.
- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عملية التعليم:** وذلك عملاً بقوله تعالى ﴿لا يكلف الله نفساً إلا ما أتاها﴾ (الطلاق،7) وقوله تعالى ﴿لا تكلف نفس إلا وسعها ﴾ (البقرة، 233)، والفروق بين المتعلمين ترتبط في القدرات والاستعدادات، لذا ينبغي للمعلم أن يراعي ذلك ويوظف كافة الأساليب والطرق للتغلب عليها، "يقول الإمام الغزالي في معرض حديثه عن الفروق الفردية:"وعلوم التجارب فتفاوت الناس فيه لا ينكر فإنهم يتفاوتون بكثرة الإصابة وسرعة الإدراك ويكون سببه إما تفاوتاً في الغريزة وإما تفاوتاً في الممارسة"، وفي حديث طويل في آخره وصف عظم العرش، أن الملائكة قالت: يا ربنا هل خلقت شيئاً أعظم من العرش قال: نعم العقل، قالوا: وما مبلغ قدره قال هيهات لا يحاط بعلمه، هل لكم علم بعدد الرمل؟ قالوا: لا، قال الله عز وجل فإني خلقت العقل أصنافاً شتى بعدد الرمل، فمن الناس من أعطي حبه، ومنهم من أعطي حبتين ومنهم من أعطى الثلاث والأربع ومنهم من أعطي فرقاً ومنهم من أعطي وسقاً ومنهم من أعطي أكثر من ذلك".
- **استثمار حواس المتعلم:** من خلال استخدام الوسائط التعليمية السمعية، والسمعية البصرية، فالله سبحانه وتعالى خلق للإنسان حواساً خمساً اعتبرها علماء التربية المسلمون مصادر للتعلم وأشاروا إلى ضرورة توظيفها بالقدر الممكن استجابة لقوله تعالى ﴿وهو الذي انشأ لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾ (المؤمنون، 78) وقوله تعالى ﴿الذي علم بالقلم﴾ (العلق، 4) وقوله تعالى ﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾ (النحل، 78).
- **ربط التعليم بيئة المتعلمين:** من خلال إعطاء الأمثلة والاكتشاف والملاحظة وإثارة تفكير المتعلم وذلك عملاً بقوله تعالى ﴿وقل انظروا ماذا في السموات والأرض﴾ (يونس، 101)، وقوله تعالى ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون﴾ (الحشر، 21) وقوله تعالى ﴿وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا

العالمون﴾ (العنكبوت، 43)، وقوله تعالى ﴿ولقد ضربنا للناس في هذا القرآن من كل مثل لعلهم يتذكرون﴾ (الزمر، 27)، وقوله تعالى﴿ يتفكرون في خلق السموات والأرض﴾ (آل عمران، 191)، وهذا ما يؤكده كافة علماء التربية المسلمون من حيث إثارة المتعلم وتحفيزه للتفكير.

- **إرشاد وتوجيه المتعلم لكيفية الدراسة، وتشجيعه وتحفيزه على ذلك ومساعدته في حل المشكلات التي تواجهه:** تؤكد التربية الإسلامية بهذا الصدد ضرورة أن يكون المعلم أميناً في توجيه طلابه وإرشادهم عملاً بقول الرسول صلى الله عليه وسلم "من أفتى بغير علم كان إثمه على ما أفتاه ومن أشار على أخيه بأمر يعلم الرشد في غيره فقد خانه" (رواه أبو داود).
- **تشويق الطلاب وحفزهم على التعلم من خلال استخدام أساليب متنوعة:** ينبغي على المعلم أن يدخل عوامل الإثارة والتحريك والتشويق لطلابه أثناء التدريس وهذا بالطبع لزيادة التفاعل وطرد اليأس، حتى لا يشعر الطلبة بالملل أو الضجر، عملاً بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال "سددوا وقاربوا وأبشروا واستعينوا بالغدوة والروحة وشيء من الدلجة" (رواه البخاري).
- **الحرص على استمرارية التعلم:** من الضرورات التي ينبغي أن يحرص عليها المعلم في عمله الإستمرارية في طلب العلم، يقول الغزالي "لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم فإذا ظن أنه علم فقد جهل"، ولذلك يرى ابن جماعة "أن على المعلم الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف ولكن مع تمام الفضيلة وكمال الأهلية فإنه يطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة ".

3. **معايير جودة المتعلم:** لقد حثت التربية الإسلامية طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة مصداقاً لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة" (السيوطي، 146) وطالب علماء التربية المسلمون بضرورة توفير فرص التعلم للجميع، ومقابل ذلك طالبت التربية الإسلامية المتعلم بالأخذ بأسباب النجاح أهمها:

- أن يكون المتعلم مجداً ومواظباً، وحسن الخلق والمعاملة ولديه دافعية عالية تجاه العلم الذي يدرسه وهذا ما يؤكده غالبية علماء التربية المسلمون، لا بد لطالب العلم من الجد والمواظبة والملازمة مصداقاً لقوله تعالى ﴿ يا يحيى خذ الكتاب بقوة﴾ (مريم، 12).
- التواضع، وحسن الخلق والمعاملة، وقال الإمام الغزالي لا بد لطالب العلم من الجد والمثابرة وأورد ما قيل من أن العلم لا يعطيك بعضه حتى يعطيك كله. وقال لا ينال العلم إلا بالتواضع وإلقاء السمع.
- أن يحرص المتعلم على إتباع المهارات الدراسية التي تمكنه من إتقان التعلم، وأن ينظم أوقات دراسته وأن يكتسب آليات التعلم الذاتي من خلال الاكتشاف والتعلم بالعمل، والمذاكرة والنقاش والسؤال.

إن ما تشير إليه التربية الإسلامية من خصائص تمثل مقومات التعلم النشط في وقتنا الحاضر والذي يتم بموجبه تعزيز التعلم وزيادة مشاركة المتعلم في العملية التعليمية.

مقارنة بين مفهومي الجودة الشاملة في العصر الحديث و في الإسلام

بعد استعراض مفهوم الجودة الشاملة في العصر الحديث، ومفهومها في المنهج الإسلامي تتضح عدة نقاط للمقارنة بينها:

1. الجودة الشاملة في الإسلام منهج رباني مصدره الكتاب والسنة، بينما في العصر الحديث مصدره النشاط الإنساني.
2. برز مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام في العصور الأولى من الدولة الإسلامية (الأسبقية الزمنية).
3. الرقابة الذاتية في الجودة الشاملة في الإسلام مبنية على مخافة الله سبحانه وتعالى، بينما في العصر الحديث مبنية على رقابة الإدارة العليا.
4. من أولويات الجودة الشاملة في الإسلام بناء وتطوير المجتمع، ومن أولوياته في العصر الحديث خدمة ورضاء المستفيدين.
5. تسعى الجودة الشاملة في الإسلام إلى رضاء خالق العميل، بينما في العصر الحديث تهدف إلى إرضاء العميل، فالغاية أسمى في المنهج الإسلامي.
6. يعتبر الاتقان في المنهج الإسلامي طريقا يؤدي إلى رقي العمل لدى الجنس البشري في مختلف أعماله وأحواله، لأن هذا الاتقان مرتبط بمعنى أعمق وهو الإحسان، بينما الاتقان في الجودة الشاملة في العصر الحديث هدف يتحقق برضا المستفيد فقط.

مما سبق تتضح شمولية المنهج الإسلامي القويم فيما يقدمه الإنسان المسلم من أعمال، تكسبه رضاء خالقه –عز وجل– تم رضا الآخرين عما يقدمه، وكل ذلك مما يبعث الراحة والطمأنينة فيما يقوم به من عمل في حياته الدنيا وهو على يقين بأن الله سبحانه وتعالى سوف يجازيه وافر الجزاء، قال تعالى: ﴿إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع أجر من عمل صالحا﴾ (الكهف، أية30).

الخلاصة:

قدمت هذه الدراسة قراءة إسلامية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، مبادئها، ومتطلباتها. حيث تم توضيح مفهوم الجودة الشاملة في التعليم في أدبيات الجودة، وفي المنظور الإسلامي، ثم استعرضت الدراسة مبادئ الجودة ومتطلباتها ووضحت نظرة الإسلام لها من خلال إيراد أدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وبعض التطبيقات التي وردت عن النبي عليه الصلاة والسلام وصحابته الكرام. إلا أن هذه الدراسة

كانت عبارة عن إطلالة على بعض ما ورد في موضوع الجودة من آيات قرآنية وأحاديث نبوية وآثار.

وفي الختام أسأل الله العظيم رب العرش الكريم أن يتقبل منا العمل ويرزقنا الإخلاص فيه فما كان فيه من فائدة من فضله وتوفيقه سبحانه، وما فيه من قصور فمن جهلي ومن الشيطان أعاذنا الله منه. وبعد أحمد الله رب العالمين وأصلي وأسلم على النبي الهادي الأمين محمد "ص".

نتائج البحث:

توصلنا من خلال الدراسة للعديد من النتائج كانت كل نتيجة عبارة عن إجابة عن أسئلة البحث الرئيسة نوردها على النحو التالي:

1. أن المنهج الإسلامي شامل لجميع النواحي الحياتية، ومفهوم الجودة الشاملة الذي ينادي به الفكر الغربي منبعه وأساسه وارد في الإسلام.
2. أن جودة العمل في الإسلام تتعدى الحدود الدنيوية المادية – كما هو عند باحتي الجودة في العصر الحديث– إلى مجازاة صاحبه بالجزاء الأوفى في الآخرة.
3. أن المفهوم الإسلامي للجودة في التعليم ينطلق من منظومة المفاهيم الأساسية في الإسلام المبنية على توحيد الله والعبودية له، وعلى فرضية طلب العمل واستمراريته على اعتبار أنه وسيلة لإعمار الأرض والخلافة فيها، وبناءً على هذه المفاهيم الأساسية يقوم مفهوم التعليم وأهدافه، وطرق التدريس فيه... بحيث تكون العملية التعليمية بجميع عناصرها مبنية على الإحسان وإتقان العمل والدقة فيه، وذلك من منطلق أن طلب العلم فريضة على كل مسلم، والفرد متعبد فيه لله وطالباً رضاه.
4. إن مبادئ الجودة التي اتفق عليها المهتمين بالجودة الشاملة في إدارة الأعمال هي مبادئ أساسية في العمل عامة في الإسلام وفي العمل التعليمي خاصة، فهي لا تتعارض مع المنهج الإسلامي من حيث المبدأ، إلا أن المنهج الإسلامي يمتاز بأمور هي:
   - ربانية المصدر، حيث أن المصدر الأساسي لأي نظام في الإسلام هو الوحي بفرعيه الكتاب الكريم والسنة المطهرة.
   - إدارة الجودة في الإسلام تتكامل مع النظام العام للمجتمع، لأنه يعمل وفق نفس المنهج الذي تسير عليه المنظمة، في حين لا يتوفر ذلك غالباً في إدارة الجودة الشاملة.
   - نظرة المنظمة التي تتبنى المنهج الإسلامي تمتد إلى خارج حدودها التقليدية، وتكون المنظمة أكثر تفاعلاً وإيجابية مع بيئتها المحيطة والمجتمع الذي تعمل فيه، وهي بهذا المنظور تعتبر أكثر شموليةً من إدارة الجودة الشاملة.
   - إن تعاون مختلف الأطراف داخلياً وخارجياً يتم بفعالية أكبر في ظل المنهج الإسلامي، لأن التعاون على الخير أمر واجب على المسلمين داخل المنظمة وخارجها.
   - تمارس المنظمة إدارة وأفراد أنشطتها في ظل المنهج الإسلامي وفق ضوابط دينية تجعل من أداء العاملين لتلك الأنشطة عملاً ينتظرون ثوابه الأخروي، وتمنع تلك الضوابط المنظمة وأفرادها من ممارسة نشاطات لا يقرها الإسلام وإن كان القانون الوضعي يجيزها.
   - يُقدم المنهج الإسلامي الرقابة الذاتية بطريقة فعالة تزيد من استقرار الأداء، وتقلل الحاجة إلى أنظمة الرقابة الأخرى.
   - يعتبر المنهج الإسلامي أن قيم وأخلاق العامل جزء لا يتجزأ من مواءمته وقدرته على توفير متطلبات الجودة في عمله.
   - يتبنى المنهج الإسلامي مبدأ رضا العملاء ولكن بفعالية أكبر من الجودة الشاملة، لأنها تقوم به بدافع ديني يجعلها لا تطمع بأرباح زائدة على حسابه حتى لو تم ذلك برضاه.
5. إن متطلبات تحقيق إدارة الجودة الشاملة هي متطلبات للعمل عامة في التصور الإسلامي وضرورات لتحقيق نجاحه وقبوله، ابتداء من الاقتناع والإيمان بأهمية الجودة، والتعاون والعمل الجماعي لتحقيق الجودة، والتخلق بأخلاقيات القيادة الإدارية الناجحة، والسير على طريق واضح من بيانات واضحة، وكوادر مؤهلة.

التوصيات: بناء على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

1. من الضروري الاهتمام بتأصيل الجودة الشاملة بصورة مستوفية وبدراسة علمية شاملة متكاملة.
2. الاهتمام بتدريس مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة من المنظور الإسلامي وتضمينها في المناهج الدراسية لما لها من القوة الاعتقادية والأخلاقية لتحقيق التطوير والإصلاح.
3. ضرورة إعادة تعريف مفاهيم وأطر القيادة التربوية التي تعمل في ضوئها المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة قبل البدء في تطبيق مفاهيم الجودة.
4. من الأهمية بمكان تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس والجامعات العربية بمنطلقاتها الإسلامية لما لها من القوة الاعتقادية والأخلاقية لتحقيق التطوير والإصلاح.
5. لابد لتحقيق الجودة الشاملة في الجامعات والمؤسسات التعليمية من توفير كل متطلباتها وهذا الأمر لن يتم بين يوم وليلة وإنما يتطلب وقت طويل لتحقيقه ولكن نسدد ونقارب ،فلا بد من البدء من الآن فمسيرة الألف ميل تبدأ بخطوة.

قائمة المصادر والمراجع:

❖ القرآن الكريم.

1. دافني بان، (2000م). التعليم في سنغافورة *نموذج الجودة النوعية"* ، التعليم والعالم العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي.

2. فؤاد العاجز، جميل نشوان، (2006). *"تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة"*، المؤتمر السنوي السابع، مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، جامعة الفيوم.
3. نصر الدين حمدي، سعيد مدوخ، (2008). *"معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها"*، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.
4. سليمان الشيخ، نعيمة أحمد، (2004). *"تحديات ومعوقات جودة* التعليم، المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
5. إبراهيم بن عبد الكريم الحسين، (2007). *"من المدرسة التقليدية إلى* مدرسة *الجودة"*، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر المنظم من طرف الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، القصيم.
6. نصر الدين حمدي سعيد مدوخ، (2008). *"معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل* التغلب *عليها"*، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.
7. ريان، محمد هاشم، (2002). *"المنهاج التربوي من منظور إسلامي"*، القدس، دار اليقين للنشر والتوزيع، ص61.
8. الزرنوجي، برهان الدين، (1985). *"تعليم المتعلم في طريق التعلم"*، تحقيق صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان، دمشق، دار ابن كثير، ص54.
9. الغزالي، أبو حامد محمد، (د. ت). *"إحياء علوم الدين"*، ج1، 3، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى.
10. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، *"شعب الإيمان"*، بيروت، دار الكتب العلمية، 1421هـ، ج4، ص 335.
11. باشيوة، حسن عبد الله، (2006). جودة التعليم من منظور إسلامي *"الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز"* مجلة علوم إنسانية http://www.ulum.n1/b206.htm السنة الرابعة، العدد 3.
12. الدرادكه، مأمون، (2006). "إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء"، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان.
13. آمال محمود، محمد أبوعامر، (2006). *"واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره"*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
14. بدرية بنت صالح الميمان، (2007). *"الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)"*، بحث مقدم للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 29 ربيع الآخر الموافق 15–16 مايو.
15. ميلباري، علي عبد الله، *"إدارة الجودة الشاملة بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي"*، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1428هـ، ص 55.
16. الفواز، خليفة عبد الله، *"مبادئ الجودة الإدارية في الإسلام"*، مطبعة الإحساء الحديثة، 1428 هـ، ص44.

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي " فوائد ومعوقات "

عائشة التاورغي
كلية التربية / قصر بن غشير قسم خدمة اجتماعية
جامعة طرابلس، ليبيا
Ahlam15aisha@yahoo.com

ربيعة البركي
كلية التربية / قصر بن غشير قسم رياض الأطفال
جامعة طرابلس، ليبيا
rab.1973@yahoo.com

الملخص: *الاهتمام بالجودة عنصراً من منظومة الحياة المعاصرة، وظهر هذا الاهتمام جلياً من خلال حرص الدول المتنافسة لإيجاد دوائر للمواصفات والمقاييس، والاشتراك في جوائز ضمان وضبط النوعية، والعمل ضمن معايير نوعية محددة عالمياً. وبناء على جدل قائم في المحافل الأكاديمية حول تقييم الجامعات ومستوى الأداء بها وجودة الخدمات التي تقدمها، والتجارب السابقة في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة تم اختيار موضوع هذا البحث القائم على عرض وتقديم دراسات وأبحاث علمية في مجال تطبيق الجودة في التعليم العالي – جزئيًا أو كلياً – بغية الإفادة. فضلا عن مشاركة تلك التجارب بهدف الاستفادة والتطوير والتحسين من خلال عرض المعوقات، وتعميم الفوائد. وقد توصل البحث إلى إن التطبيق الناجح لإدارة الجودة يكمن في توفر مجموعة من المتطلبات التي تخدم التطبيق وتزيد من فرص نجاحه، وتجنب المؤسسة الكثير من المعيقات في سبيل تحقيق الجودة.*

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1. الاستعانة بخبرات وتجارب مؤسسات التعليم العالي الرائدة في مجال تطبيق إدارة الجودة.
2. تعميم الفوائد التي تم التوصل إليها من خلال عرض الدراسات السابقة في مجال الجودة.
3. العمل على تجنب معيقات التطبيق، وذلك بتوفر المتطلبات اللازمة لنجاح عملية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المقدمة: يَشهد التعليم العالي اهتماماً كبيراً في كافة دول العالم، وتطوراً مستمراً يهدف إلى مواكبة حاجات الفرد والمجتمع المتغيرة والمتسارعة بتسارع التقدم والتطور الحاصل في كافة جوانب الحياة بتأثير العولمة محلياً وعالمياً.

وقد نمى هذا الاهتمام بتطور التعليم العالي بعد ثورات الربيع العربي المنادية بالتغيير والساعية له، بهدف التحسين والتطوير ومواكبة تطلعات الفرد الذي يطمح إلى تعليم ذو جودة عالية يلبي احتياجاته.

وقد حظي قطاع التعليم مؤخرا بدخول مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى مؤسساته المختلفة بهدف الوصول إلى تحقيق جودة تضاهي المعايير العالمية، وقد أقيمت العديد من الندوات والمؤتمرات التي تناولت جودة التعليم العالي، والتي أكدت في توصياتها على ضرورة تجويد مؤسسات التعليم العالي، من بينها: المؤتمر العربي الثاني بعنوان: " **تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة** " المنعقد في القاهرة في مايو 2007، والمؤتمر العربي الثالث حول: " **الاتجاهات الحديثة لجودة الأداء الجامعي**" المنعقد في الشارقة – دولة الإمارات العربية المتحدة، في ابريل 2008، وكذلك المؤتمر العربي الثاني: " **الجامعات العربية: تحديات وطموح**" في مراكش – المملكة المغربية – ديسمبر 2008، والمؤتمر العلمي العربي السادس حول: "**التعليم. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي**" المنعقد في جامعة بنها – مصر في الفترة من 1 – 2 يوليو 2013.

وهذا فضلا عن البحوث والدراسات العلمية التي تناولت بالدراسة والبحث مفهوم الجودة في التعليم، منها دراسات طبقت في البيئة الليبية كدراسة: **المزوغي** "تطبيقات إدارة الجودة في تقييم التعليم العالي دراسة مطبقة بالمعهد العالي للمهن الإلكترونية "، ودراسة **اللافي** " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية" دراسة تطبيقية على جامعة السابع من إبريل، ودراسة **الهاشمي**" مدى استعداد جامعة قاريونس لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة".

ومنها دراسات طبقت في البلاد العربية كدراسة: **عرجاش** "تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة"، ودراسة **أبو سعده** "استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تعظيم فعالية أداء الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة قناة السويس"، ودراسة **الحربي** " إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية... جامعة أم القرى كنموذج"، ودراسة **أبو سليمة**" تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة"، ودراسة **علوي** "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عدن"، ودراسة **محمد** "تخطيط جودة التعليم الجامعي في مصر في ضوء المتغيرات المحلية والعالمية"، ودراسة **بدري** "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الأمارات".

وستحاول الباحثتين في هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على البعض من هذه الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت مفهوم إدارة الجودة في مؤسسات التعلم العالي بهدف استخلاص الفوائد من تطبيق نظام الجودة قصد تدعيمها وتعميمها، وإبراز المعوقات التي تقف عائق أمام تطبيق هذا المفهوم بالشكل الصحيح قصد إبرازها والسعي لتجنبها مستقبلاً.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

أصبح الحديث الذي يشغل بال المهتمين في قطاع التعليم بشكل عام والتعليم بشكل خاص هو الحديث عن التطوير، والتجديد، والتغيير، في إطار إعادة النظر المستمرة في بنية الأنظمة التعليمية ومقوماتها

المختلفة، وهذا التطوير إن لم يشمل جميع عناصر العملية التعليمية لن يتحقق منه أي فائدة مرجوة، ولن يرضي طموح المسؤولين عن التعليم، ولا المستفيدين منه بدءً من الطالب، وانتهاءً بالمجتمع وسوق العمل.

لهذا يظل مبعث الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي ناجماً عن حجم ونوعية المهمات التي أكتسي بها النظام التعليمي بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، ووجب على الأخير تحقيقها بكفاءة وجودة عاليين. كل ذلك – وأكثر – كان وراء الاهتمام والبدء في تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والابتعاد عن الأساليب التقليدية في إدارة التعليم والتي لم تعد تتناسب وواقع التعليم العالي.

وقد دخلت العديد من نماذج إدارة الجودة العالمية إلى حيز التطبيق في مؤسسات التعليم، وبدأت الخبرات العالمية تنتشر في هذا المجال، لذلك ستحاول الباحثتين في هذه الورقة البحثية إلقاء الضوء على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت مفهوم إدارة الجودة بالتطبيق في مجال مؤسسات التعليم العالي، واستخلاص الفوائد التي تضمنها التطبيق والمعوقات التي اصطدم بها التطبيق.

وفي ضوء ما تقدم فإن هذا البحث سيحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما التجارب السابقة لمؤسسات التعليم العالي في مجال تطبيق الجودة؟
2. ما الفوائد التي تحققت في ظل تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي؟
3. ما هي الصعوبات التي واجهت التطبيق؟
4. ما هي النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. عرض وتقديم تجارب بعض من مؤسسات التعليم العالي إلى المهتمين – بالجودة – بغية الإفادة.
2. التعرف على الفوائد التي تحققت من وراء هذا التطبيق وتدعيمها.
3. التعرف على أهم الصعوبات التي اعترضت عملية التطبيق بهدف إبرازها والسعي لتجنبها مستقبلاً.
4. الوقوف على بعض النتائج والتوصيات التي من شأنها أن تساعد في مسار العمل نحو تحقيق التميز والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية.

أهمية البحث:

من المرجو أن يفيد هذا البحث في سد ثغرة في الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، سيما وأن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات والأبحاث العلمية المحلية والعربية في مجال الجودة، والمتعلقة بتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، للمهتمين بهذا الجانب من باحثين وطلاب دراسات عليا.

كما أنه سيسهم في نشر وتبادل الممارسات الجيدة والمفيدة بين مختلف مؤسسات التعليم العالي، بغرض مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهها على كافة المستويات والتخصصات.

منهج البحث:

سيوظف البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض دراسات وتجارب سابقة حول إدارة الجودة وتطبيقاتها في مجال التعليم عموما، والعالي منه خصوصاً.

إجراءات البحث:

تحتوي هذه الورقة البحثية على مبحثين للإجابة عن تساؤلات البحث؛ هما:

المبحث الأول: الدراسات السابقة في مجال البحث – الجودة.

المبحث الثاني: فوائد تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والمعوقات التي تقف في طريق نجاح تطبيقها.

المبحث الأول– الدراسات السابقة:

من البحوث والدراسات السابقة التي أُتيح للباحثتين الإطلاع عليها والمتعلقة بموضوع إدارة الجودة حيث يلاحظ تنوع تلك البحوث والدراسات في أهدافها وميادين تطبيقها – قصد التعميم والإفادة–، واختصت جميعها بالقطاع التعليمي، حيث تناولت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي والعالي بصفة خاصة، وصنفت تلك البحوث والدراسات إلى:

أولاً– بحوث ودراسات عربية أجريت في ليبيا.

ثانياً – بحوث ودراسات عربية أجريت في بعض البلدان العربية.

أولا – البحوث والدراسات العربية المحلية (أجريت في ليبيا):

دراسة المزوغي[10] " تطبيقات إدارة الجودة في تقييم التعليم العالي دراسة مطبقة بالمعهد العالي للمهن الإلكترونية " : هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مطابقة النظام التعليمي بالمعهد العالي للمهن الإلكترونية لمعايير نظام إدارة الجودة 2000: ISO 9001 من خلال الدليل التعليمي (" E" 2003 _ 2 _ IWA)، ووضع مقترح لتطبيق نظام إدارة الجودة 2000: ISO 9001 خاص بالمعهد العالي للمهن الإلكترونية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه: لا يوجد نظام إدارة جودة موثّق، كما أن التحسين لا يسير بانتظام وإنما يظهر كمبادرات منفصلة بعضها عن بعض، لا يوجد تقييم دقيق يعتمد قياس الأداء، لا توجد سياسة واضحة المعالم والخطوط للجودة الشاملة بالمؤسسة تتبناها الإدارة ويعلمها ويتتبع خطاها العاملون بالمعهد، أهداف الجودة غير محددة وموثقة لمختلف النشاطات والمستويات الإدارية، آلية تصميم المناهج لا تتناسب والتغيرات العلمية والتقنية، لا تتم مراجعة المناهج بانتظام بفترات محددة بشكل يمكّن من مسايرة التطور السريع للمعرفة، لا توجد

بالمعهد أي جهة تعمل على متابعة نظام إدارة الجودة أو تعني بتتبع متطلبات الزبائن وجمع المعلومات أو كتابة التقارير عن نظام إدارة الجودة.

دراسة علوان[24] "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي" : هدفت الدراسة إلى قياس إمكانية تطبيق مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت (التحدي سابقا) لتسترشد بها لتحسين جودة مخرجاتها من خلال التركيز على أدائها الإداري.

وتوصلت الدراسة إلى أن: إمكانية تطبيق مبادئ وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة سرت، من وجهة نظر العاملين فيها (إداريين وأعضاء هيئة التدريس)، هي غير ملائمة للتطبيق في بيئة كليات الجامعة، لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية لا تساعد على تطبيق ذلك وإن تباينت في مجالات قياسها، وأكدت نتائج الدراسة بقبول فرضية الدراسة والتي تنص على أنه: " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في عينة الدراسة والتي تعزى للمتغيرات الشخصية والتنظيمية (الخبرة العملية، الصفة الوظيفية، العمر)".

دراسة اللافي[14] "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية" : هدفت الدراسة إلى ضرورة التوعية لهذا المدخل الجديد وتحديد مفهومه ومتطلبات تطبيقه، ودراسة وتوصيف الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة الزاوية (السابع من أبريل سابقاً)، والتوصل إلى إطار عام مقترح يوضح كيفية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى جودة الخدمات الإدارية المقدمة في الجامعة، وتحديد العوامل التي تحكم جودة الخدمات الإدارية للوقوف على مدى دور كل عامل من هذه العوامل.

وتوصلت الدراسة إلى: وجود درجة كبيرة من المركزية في الإجراءات الإدارية المتبعة داخل جامعة الزاوية (السابع من إبريل سابقاً) الأمر الذي لا يتفق ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أي أن المركزية كمتغير مستقل تؤثر تأثيرا سلبياً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة، قلة الكفاءات الإدارية القادرة على تبسيط الإجراءات تؤدي إلى تدني مستوى جودة الخدمة الإدارية المقدمة من الجامعة مقارنة بما كان يتوقعه المستفيدون من تلك الخدمة، قلة الكفاءات الإدارية القادرة على تطبيق هذا المفهوم، عدم وجود درجة واضحة للتخصص وتقسيم العمل بالجامعة بالإضافة إلى عدم وضوح اختصاصات الإدارات المختلفة بالجامعة، قلة الاهتمام بتنمية وتطوير قدرات العاملين على أداء الخدمات بشكل أفضل، وعدم متابعة خطط وبرامج تحسين جودة الخدمة، عدم اهتمام إدارة الجامعة بإطلاع العاملين على ما هو جديد للتعريف بإدارة جودة الخدمات الإدارية، العاملون بالجامعة ليست لديهم الرغبة للعمل كفريق واحد من أجل تحسين مستوى جودة الخدمات الإدارية المقدمة من الجامعة، العاملون في الجامعة لا يؤدون أعمالهم بأساليب جديدة ومبتكرة بسبب عدم تطوير أنفسهم بالالتحاق بدورات تدريبية، الأمر الذي أدى إلى عدم رضا المستفيدين من الخدمات، العاملون بالجامعة ليست لديهم المعرفة التامة بمفهوم جودة الخدمات الإدارية، جودة الخدمات الإدارية المقدمة حالياً من الجامعة لا ترقى إلى مستوى الخدمات المطلوبة من قبل المستفيدين.

دراسة الهاشمي[11] " مدى استعداد جامعة قاريونس لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة" : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استعداد إدارة جامعة بنغازي (قاريونس سابقاً) لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة من خلال إبراز دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في البيئة الليبية باعتباره اتجاها حديثا في هذا المجال وكأسلوب إداري يهدف إلى التحسين والتطوير المستمر للجودة، وتحسين أداء الجامعة على المستوى الكلي، وتقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بالكليات محل الدراسة بغرض قياس درجة توافر الأبعاد والعناصر الأساسية لهذا المدخل ودرجة ممارستها والوقوف على النواحي والممارسات الإيجابية الدافعة والتي توافق الكليات مع متطلبات تطبيق هذا المدخل، تحديد أهم الأبعاد أو المجالات التي يمكن من خلالها قياس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة محل الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى أن: إدارة الجامعة وكلياتها والعاملين بها تفاعلهم مع أدبيات وقيم مفاهيم إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة محدودة جدا، ملائمة مجال التركيز على رسالة الجامعة جاءت ضعيفة وغير ملائمة، ملائمة مجال المشاركة في عملية اتخاذ القرار جاءت ضعيفة وغير ملائمة، وأن البعض من هذه القرارات غير قائم على أسس ومعايير علمية، ملائمة مجال اللامركزية الإدارية والاستقلالية في بيئة جامعة بنغازي (قاريونس سابقاً) جاءت ضعيفة، ملائمة مجال استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجه الإدارة أيضا جاءت ضعيفة، ملائمة مجال عملية التقييم المستمر جاءت ضعيفة هي الأخرى، ملائمة مجال الثقافة التنظيمية جاءت ضعيفة مما يعني وجود ثقافة تنظيمية لا تتناسب ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة تبين من الدراسة عدم إدراك وإلمام غالبية عينة الدراسة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة فضلا عن الاعتقاد السائد بأن مفهوم الجودة يقتصر على المنتجات السلعية، ملائمة مجال التدريب المستمر جاءت ضعيفة أي أنها غير ملائمة مما يعني قصور أنظمة التدريب في الجامعة، غالبية القيادات الإدارية في الإدارة العامة للجامعة هم من غير المتخصصين بالإدارة مما يتنافى مع مبدأ الشخص المناسب في المكان المناسب.

ثانياً – البحوث والدراسات العربية:

دراسة سلام[17] " إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية الحكومية إطار مقترح" : هدفت الدراسة إلى بحث أسباب انخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية الحكومية، وتدهور مستوى

الخريجين بصفة عامة وإحداث فجوة بين كفاءة وقدرات الخريجين ومتطلبات سوق العمل من ناحية ومن ناحية أخرى هناك فجوة بين مستوى الخدمة المقدمة وما كان يتوقعه الطلاب من مستوى للخدمة، والتوصل إلى إطار عام مقترح بوضع كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية بالجامعات الحكومية.

وتوصلت الدراسة إلى: عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعات الحكومية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وذلك على مستوى الأبعاد الخمسة للثقافة التنظيمية (القيادة – الهياكل والنظم – التوجه بالعميل – التحسين المستمر – الابتكار)، وأثبتت الدراسة أن هناك فرقاً بين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب بالجامعات الحكومية ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم، وذلك فيما يختص (بالكتاب الجامعي، وأداء هيئة التدريس، وأساليب التقييم المتبعة، والتسهيلات المادية والمعنوية، وكفاءة وفعالية نظام تقديم الخدمة ونظام رعاية الطلاب)، كذلك عدم الربط بين الجامعات الحكومية وقطاعات سوق العمل المختلفة.

فضلا عن عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات الحكومية لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث أثبتت الدراسة عدم ملائمة كل من العناصر التالية:

- فلسفة التعليم الجامعي الحالي وأهدافه.
- هياكل وأنماط التعليم الجامعي.
- أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- نظام القبول الحالي بالجامعات.
- أدوات العلمية التعليمية.
- نظام الدراسات العليا والبحث العملي.
- عدم استغلال الجامعات.
- نظم الإدارة الجامعية السائدة.
- الإمكانات المالية المتاحة وتمويل التعليم الجامعي.

دراسة عبد الرحيم[21] " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها على جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية " : هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى إمكانية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على بيئة جامعة جنوب الوادي في ضوء توافق وتناسق وتناغم الثقافة التنظيمية لهذه الجامعة مع متطلبات نجاح تطبيق هذا الأسلوب الإداري وكيف يمكن تهيئة الثقافة التنظيمية لاستيعاب هذا الأسلوب الإداري الحديث ببيئة جامعة جنوب الوادي بهدف مساعدة إدارة الجامعة في تحقيق أهدافها بأعلى معدلات للجودة.

وتوصلت الدراسة إلى أن: هناك اتفاق بين آراء العينة ككل بعدم وضوح درجة تحقق مقومات الثقافة التنظيمية بأبعادها الخمسة والتي يتطلبها تطبيق إدارة الجودة الشاملة أي أن الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة جنوب الوادي بكل أبعادها غير مهيأة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، يغلب على إدارة الجامعة الطابع البيروقراطي والتمسك بالإدارة الكلاسيكية وميلها إلى أسلوب مركزية السلطة، إدارة الجامعة لا تستثمر إلا قليلا من الوقت في التخطيط لكيفية الاستمرار في التحسين، وأنها دائما تبحث عن حلول جاهزة بدلا من بناء حلول تتوافق مع طبيعة الظروف التي تعمل في إطارها، مكونات بعد الهياكل والنظم كجزء من الثقافة التنظيمية لجامعة جنوب الوادي لا يتيح الفرصة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فلا يوجد إدراك من جانب الإدارة العليا بمبدأ تفاعل العاملين ومشاركتهم في إطار عمل جماعي وشريان المعلومات مقطوع فالاتصالات في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل في صورة أوامر وتوجيهات دون الاهتمام بالتغذية المرتدة وردود الأفعال، والتدريب في أدني سلم اهتمامات الإدارة، وهي أبعد ما تكون عن الاهتمام بإجراء أي محاولة تهدف إلى قياس التقدم نحو إدارة الجودة وهذا يعكس تمسك الإدارة بنمط الإدارة التقليدية المتحفظة وأنها تفضل البعد عن التغيير نحو إجراء التحسين خوفا من المسئولية، أفراد العينة متفقون فيما بينهم على أن الثقافة التنظيمية المتوافقة مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا تزال غامضة.

دراسة عرجاش[19] " تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة " : هدفت الدراسة إلى الوقوف على الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في كليات التربية، والكشف عن واقع إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية (نظريا وميدانيا)، والوصول إلى تصور مقترح لتطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى أن: وجود عدة معوقات قد تعيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية تمثلت أهم تلك المعوقات في: ضعف النظام المعلوماتي بكليات التربية، وقلة توافر (الكوادر) المدربة والمؤهلة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، وصعوبة إيجاد معايير لقياس الجودة في كليات التربية، والتغيير السريع والمستمر في القيادات الإدارية، وطول الوقت الذي يتطلبه تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، ومقاومة التغيير من قبل القيادات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وعدم تحديد حاجات ومتطلبات العملاء بشكل جيد، والمركزية في صنع السياسات التربوية والإدارية، والبيروقراطية والتمسك بحرفية اللوائح والقوانين، وضعف التمويل، وجود العديد من جوانب الضعف والقصور فيما يتعلق بواقع إدارة كليات التربية، وذلك فيم يتعلق بالمجالات التي هدف الدراسة، والمتمثلة في الأهداف– التنظيم الإداري لكليات التربية، وإدارة وتنظيم القبول بكليات التربية، ودور إدارة كليات التربية في تنفيذ الوظيفة التعليمية للكليات، ودور إدارة كليات التربية في تنفيذ وظيفة الكليات المرتبطة بخدمة المجتمع، وإدارة وتنمية الموارد البشرية، وتوفير واستغلال الإمكانات المادية، وجود انخفاض في مستوى رضا طلاب كليات التربية بالجمهورية اليمنية عن الخدمات المقدمة لهم، ذلك ما

أكدته الدراسة الميدانية، وجود تأييد لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية.

دراسة أبو سعده[4] " استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تعظيم فعالية أداء الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة قناة السويس " : هدفت الدراسة إلى اختبار مدى إمكانية تطبيق نموذج للجودة الشاملة بالتعليم الجامعي يساعد في تعظيم فعالية أداء الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية.

وتوصلت الدراسة إلى أنه: توجد فجوة سالبة بين إدراكات الطلاب لجودة الخدمة التعليمية وإدراكات القائمين على تقديم هذه الخدمة، هناك ارتباط قوي موجب بين تطبيق التسويق الداخلي وتعظيم فعالية الأداء، تتمثل أهم محددات جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلاب في: الاستجابة، التعاطف، الضمان، على التوالي. تتمثل أهم محددات التسويق الداخلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في: التفاعل الإيجابي بين القائم على تقديم الخدمة التعليمية والطالب، التدريب، الاتصالات، على التوالي. تتمثل أهم محددات التسويق الداخلي من وجهة نظر معاوني أعضاء هيئة التدريس في: التفاعل الإيجابي بين القائم على تقديم الخدمة التعليمية والطالب، نظام المكافآت والأجور، الاتصالات، على التوالي. تتمثل أهم محددات التسويق الداخلي من وجهة نظر موظفي الكليات محل الدراسة في: المرتبة الأولى: العلاقات الداخلية، المرتبة الثانية: نظام المكافآت والأجور، المرتبة الثالثة: الدافعية، توجد اختلافات معنوية بين الكليات محل الدراسة من حيث رضاء الطلاب عن مستوى الخدمة المقدمة لهم.

دراسة أبو سليمة[3] " تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة " : هدفت الدراسة إلى إصلاح وتطوير الإدارة الجامعية بوجه عام وإدارة كليات التربية بجامعة قناة السويس بوجه خاص.

وتوصلت الدراسة إلى: إن قانون تنظيم الجامعات يفرض العديد من القيود التي تحد من قدرة القادة الإداريين على تحسين الأداء الإداري بكلياتهم في الوقت الذي يحملهم فيه المزيد من الأعباء الوظيفية، إن تطوير الأداء الإداري بكليات التربية في جامعة قناة السويس يتطلب اتخاذ إجراءات عملية لإحداث تغيير ثقافي شامل لدى جميع أعضاء الكلية وقيادتها التنظيمية على كافة المستويات، إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية يفتقد إلى توفير الهيكل التنظيمي القادر على استخدام تقنيات الجودة وفق برامج تدريبية متنوعة، إن كليات التربية بجامعة قناة السويس شأنها أغلب المؤسسات الجامعية المصرية تفتقد إلى نظام تقييم مقبول ومعترف به من قبل أعضاء الكلية، وأنها تفتقد بشدة إلى التواصل مع المجتمع المحلي في علاقة من الشراكة تتيح تحقيق الانتفاع المتبادل.

دراسة سباعي[16]" تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية " : هدفت الدراسة إلى بحث مدى إمكانية أو استطاعة التعليم الجامعي المصري الإفادة من فكرة التحسين المستمر لجودة الأداء التي يوفرها مدخل إدارة الجودة الشاملة كمدخل إداري حديث من خلال تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المصرية (الحكومية والخاصة) تمهيدا لبناء نموذج إرشادي يعرض فيه الباحث بداية مقترحة تكفل وضع وتصميم أسس نظام إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات.

وتوصلت الدراسة إلى أن: تأثير نوع الثقافة التنظيمية الجامعية على إدراك المسئولين في الجامعات المصرية لدرجة توافر متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، ودرجة وجود معوقات هذا التطبيق يعطي مدلولا يبرر ضرورة العمل على تبني فكرة أن المعالجة العلمية في مجال تغيير وتهيئة الثقافة التنظيمية الجامعية هي في الوقت نفسه معالجة علمية في مجال توفير وتهيئة المتطلبات والتغلب على المعوقات، تزيد نسبة استعداد ثقافة الجماعات الحكومية لقبول واستيعاب فكر الجودة الشاملة عن نظيرتها في الجامعات الخاصة، وجود اتجاه إيجابي لدى المسئولين في الجامعات المصرية الحكومية والخاصة عن فائدة تطبيق مفاهيم مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المصرية بالشكل الذي يدعم فرص تطبيق هذا المدخل، واقع الثقافة التنظيمية في الجامعات الحكومية والخاصة المتعلقة بفكرة الجودة الشاملة غير إيجابي وغير مهيأ بالقدر المناسب للتطبيق، عدم توفر متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية والخاصة، أو أنها غير مهيأة بالقدر المناسب الذي يدعم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات.

دراسة علوي[22] " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عدن ": هدفت الدراسة إلى تشخيص المعوقات التي تواجه جامعة عدن والمؤسسات التابعة لها للوصول إلى وضع الخطط الإستراتيجية التي تعجل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى: غياب خطط إستراتيجية لتحقيق أهداف الجودة الشاملة لنشاطات جامعة عدن المختلفة يُعد أهم معوق لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

وبينت الدراسة عن وجود العديد من المعوقات التي تعيق هذا التطبيق منها: عدم امتلاك رؤية واضحة عن مستوى الجودة المطلوبة لإنتاجياتها، عدم توفر نظاماً لمكافأة المبدعين والباحثين في إدارة الجودة الشاملة، عدم تشجيع باحثي الجامعة في البحث أو التأليف في إدارة الجودة الشاملة، ضعف المستوى الثقافي في إدارة الجودة لدى العاملين، لا توجد شبكة اتصال مع الجامعات العالمية المطبقة لإدارة الجودة، لا يوجد نظام متابعة متطور لتحقيق أهداف الجودة في كليات وأقسام الجامعة، غياب المقاييس النوعية في تقويم الإنتاجية، جامعة عدن لم تقم دورات تدريبية نوعية لمنتسبيها، غياب

تصميم البرامج التدريبية النوعية، غياب عقد مؤتمرات أو ندوات علمية تحت شعار تطبيقات إدارة الجودة، غياب الدافعية لمنتسبي جامعة عدن في التطوير نحو إدارة الجودة الشاملة، لا تتوفر مؤلفات كافية تبحث عن إدارة الجودة في الجامعات، ضعف المساهمة الجماعية من قبل الإداريين والهيئة التدريسية في وضع الخطط الإستراتيجية النوعية، عدم دعوة الخبراء والمختصين بإدارة الجودة إلى إلقاء المحاضرات على منتسبي الجامعة. لم ترسل جامعة عدن مبعوثين إلى إتمام دراساتهم في إدارة الجودة الشاملة ولم تهتم بالمقترحات التي يطرحها منتسبو الجامعة.

دراسة الخولي[13] " أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية البشرية في قطر" : هدفت الدراسة إلى: بيان مفاهيم الجودة الشاملة المختلفة ومعاييرها في ضوء الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة لضمان الجودة والاعتماد للتعليم العالي بصورة أساسية في كل من مصر وقطر، وإلقاء الضوء على تجربة جامعة قطر حول تبني نظم إدارة الجودة بهدف التوظيف لتقديمها كأحد الصور والسيناريوهات البديلة المقترحة لسياسات تطوير التعليم العالي، إعداد التقديرات المستقبلية لأعداد كل من (الطلبة، والهيئة الأكاديمية) بهدف رسم رؤية مستقبلية لما سوف تكون عليه معدلات الطلب (الإقبال) على التعليم الجامعي لبيان مدى أهمية تطبيق نظم الجودة والاعتماد، اقتراح معايير ومؤشرات إحصائية جديدة كمحددات لقياس جودة التعليم العالي، وتطبيقها بجامعة قطر لقياس أثر تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بجامعة قطر على تحقيق تنمية القوى البشرية للمستفيدين من خلال قياس القدرات التنموية لكافة المستفيدين الداخليين (الطلبة، أعضاء الهيئة الأكاديمية، الإداريين)، والخارجيين (الخريجين، هيئات العمل والتوظيف)، وتقييم الأثر التنموي الكلي لكافة المستفيدين الناتج عن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بجامعة قطر في ضوء تقديم مقترح دليل جديد خاص لقياس مستوى القدرات التنموية الكلي للمستفيدين من التعليم الجامعي في ضوء توقعاتهم واحتياجاتهم التنموية من الخدمات التعليمية يصلح استخدامه لأي مؤسسة جامعية.

وتوصلت الدراسة إلى الآتي: تعاني بعض الجامعات العربية من مشكلة عدم توافر البيانات التعليمية والتنموية على المستوى القومي أو الإقليمي لنفس السنة الدراسية أو لسنوات مستقبلية كي يمكن الاستعانة بها في رسم خطط التطوير الاستراتيجي الأكاديمي، وأيضا تعاني من النقص الشديد في جودة الخدمات المعلوماتية التكنولوجية، أهمية دور استراتيجيات تطوير التعليم العالي التي تشتمل على التنمية البشرية والجودة معا كمدخلين أساسين لتطوير أداء وقدرات كافة الأطراف المستفيدة من التعليم الجامعي وتلبية احتياجاتها التنموية، وأكدت الدراسة على وجود علاقة تبادلية تفاعلية بين الجودة والتقويم والاعتماد الأكاديمي داخل المؤسسة الجامعية في إطار تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي، التقدم الملحوظ للأوضاع السكانية والتنموية بدولة قطر كان له تأثير على دفع مؤسسات التعليم العالي إلى العمل على ضمان جودة التعليم العالي داخليا وخارجيا.

دراسة عون[20] " جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية دراسة حالة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وتّعزِ " : هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التعليم الجامعي وواقعه ومشكلاته في اليمن، واقتراح مؤشرات جودة التعليم الجامعي اليمني استنادا إلى الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المحلية وآراء الخبراء، وتَعَرُف واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في بعض كليات جامعتي صنعاء وتّعزِ، ورصد العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية.

ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة الحالية ما يأتي: غياب الإستراتيجية الواضحة للبحث العلمي، وكذلك ضعف العلاقات العلمية والبحثية على مستوى الجامعات العربية بشكلٍ عام وعلى مستوى الجامعات اليمنية بشكلٍ خاص، تدخل بعض العوامل الأكاديمية والشخصية والمجتمعية في إعاقة جودة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وجود عوامل خارجية مؤثرة في جودة الأداء الجامعي اليمني منها الجوانب السكانية والظروف الاقتصادية وسياسات القبول، وجود عوامل داخلية معيقة لجودة الأداء الجامعي ومن ذلك بعض مؤشرات الأداء الجامعي المتمثلة في أداء أعضاء هيئة التدريس وبالتحديد ملامح إنتاجيتهم العلمية ؛ التي أظهرت انخفاضاً تمثل في تدني نسب ومتوسطات الإنتاج العلمي بشكلٍ عام.

دراسة علاونة[23] " واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " : هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومدى اختلاف واقع التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) بين مجالي الثقافة التنظيمية والنمو المهني ولصالح الثقافة التنظيمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) بين مجالي الأكاديمي والنمو المهني ولصالح المجال الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) بين المجالين الأكاديمي والعلاقة بالمجتمع المحلي ولصالح المجال الأكاديمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) بين مجالي النمو المهني والعلاقة بالمجتمع المحلي ولصالح العلاقة بالمجتمع المحلي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) في واقع نظام التعليم في

الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير نوع الكلية في مجالات الثقافة التنظيمية والنمو المهني والدرجة الكلية بينما وجدت فروق في مجالي الأكاديمي وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي وهذه الفروق لصالح الكليات العلمية على الكليات الإنسانية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) في مجالات واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات الثقافة التنظيمية والمجال الأكاديمي وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي بينما وجدت فروق في مجال النمو المهني والدرجة الكلية وهذه الفروقات كانت لصالح الماجستير على الدكتوراه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (a = 0,05) في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة في المجالات: الأكاديمي والنمو المهني والعلاقة بالمجتمع المحلي، بينما وجدت فروق في مجال الثقافة التنظيمية.

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يمكننا استخلاص أوجه الاستفادة من حيث التقاطع والاختلاف بينها وبين البحث الحالي:

1. ساهمت في توجيه الباحثتين في بناء الخلفية العلمية حول معرفة تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات تعليم العالي.
2. يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في كونه بحث نظري، أما الدراسات السابقة فجاءت ميدانية.
3. أفادت الباحثتين في معرفة أهم المعوقات التي اعترضت المؤسسات أثناء التطبيق، والفوائد التي تحققت بفضل الجودة.

ومن خلال ما أسلفناه بالذكر يمكننا القول بأن إدارة الجودة الشاملة تتضمن مجموعة من الفوائد والمعوقات التي تكمن في مسار مؤسسات التعليم العالي، ولعل هذا سيكون واضحاً بعرضنا لأهم الفوائد التطبيقية لها، بالإضافة إلي أهم المعوقات التي تقف في طريق نجاح تطبيقها بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة تناولت بالتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: فوائد تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والمعوقات التي تقف في طريق نجاح تطبيقها.

" تعتبر إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الفكرية الحديثة في مجال الإدارة،حيث أصبحت تمثل مدخلاً علمياً متكاملاً يسعي إلي تطوير أداء المنظمات بغية تحسين جودة منتجاتها من السلع والخدمات، كما تم تطبيق هذا المدخل في منظمات مختلفة ومجالات عديدة هذا من ناحية[25] "، ومن ناحية أخري " فالإدارة لا تعمل من أجل تحقيق الأهداف في أجواء وهمية،بل تعمل في ظروف داخل التنظيم وكذلك ظروف خارجية في البيئة المحيطة، وهي في سعيها لتحقيق الأهداف المطلوبة تستقطب مصادر العمل من موارد مادية وبشرية،وقدرتها علي تحقيق الأهداف يخضع لمعيارين هما:

- **الأول**/كفاءة الإدارة وقدرتها علي التكيف مع الظروف الداخلية والخارجية.
- **الثاني**/القدرة علي تطبيق المبادئ والأساليب الإدارية في ظل المتغيرات الداخلية والخارجية.

أولاً – فوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تحقق إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية عدداً من الفوائد والإنجازات، منها[12]:

1. المحافظة على حيوية المؤسسة من خلال التجديد والتحسين المستمر والتعليم والتدريب والتكيف مع المتغيرات البيئية بالجامعة.
2. تحسين الأداء والإنتاجية من خلال تبني أسلوب فرق العمل وتبني المشاركة الجماعية.
3. توسيع أفق القيادة الإدارية العليا بحيث يصبح جل تفكيرها في التخطيط الاستراتيجي واتخاذ قرارات أفضل.
4. تقوية المركز التنافسي للمنظمة، وذلك من خلال تقديم سلع أو خدمات ذات جودة عالية وفي الوقت المناسب لكسب رضا وثقة العميل ويترتب على ذلك التميز على المنافسين وحصة أكبر في السوق.
5. فوائدها بالنسبة للعملاء:

- تحسين رضا الطلاب وزيادة ثقتهم بمستوى جودة خدمة التعليم المقدمة لهم من قبل الجامعة وكلياتها المختلفة.
- تحقيق متطلبات سوق العمل من خلال تلبية احتياجاتهم من مخرجات التعليم من مهن مختلفة وزيادة كفاءة المتخرج.
- زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس والإداريون وتطوير كفاءة أدائهم من خلال إقامة ورش عمل وبشكل منتظم في الجامعة.
- تقليل عدد الطلبة المتسربين من الجامعة.

6. فوائدها بالنسبة للجامعة:

- تحسين المركز التنافسي للجامعة بين الجامعات المحلية والعالمية.
- تعظيم دور الجامعة في المساهمة في التنمية الاقتصادية وتطوير المجتمع المحيط بالجامعة، وهذا ما تؤكده دراسة سلام حيث أكدت مدي ارتباط الجامعات بسوق العمل، كما تتفق مع دراسة الهاشمي حيث أكدت علي تحسين إدارة الجامعة والتحسين والتطوير المستمر.
- تحسين جودة خريجي الجامعة بما يساهم في زيادة الطلب على مخرجات الجامعة، تتفق مع دراسة سلام حيث أشار في دراسته إلى تحسين مستوي جودة الخدمة

- تكوين ثقافة جديدة في الجامعة يمكن تسميتها بثقافة الجودة الشاملة في التعليم هدفها التحسين المستمر في جميع أقسام وكليات الجامعة. إبراز العمل الجماعي وتحسين الاتصالات وتكامل الأنشطة وبناء الإحساس بالولاء للجامعة والشعور بالمسئولية لدى العاملين (أعضاء هيئة التدريس والإداريين) بالجامعة.
- تحسين نوعية الخدمات والسلع المنتجة.(وهذا ما توصلت إليه دراسة الخولي حيث أكد علي أن معظم الجامعات العربية تعاني من مشكلة عدم توافر البيانات التعليمية والتنوية.) وكما توصلت دراسة عون إلى غياب الإستراتيجية الواضحة للبحث العلمي).
- رفع مستوي الأداء عند العاملين في المؤسسة.

كما أن هناك فوائد يجنيها الأفراد العاملين في المؤسسة نتيجة لالتزامهم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة منها[6]:

- استخدام العاملين لخبراتهم وقدراتهم وإعطائهم فرصة لذلك.
- تنمية مهارات العاملين في المؤسسة من خلال إشراكهم في تطوير أساليب وإجراءات العمل في المؤسسة.
- توفير وتسهيل التدريب اللازم للعاملين.
- إعطاء العاملين الحوافر نتيجة للجهود التي يبذلونها للقيام بإعمالهم.

وتتفق هذه الفوائد مع ما جاءت به دراسة **الهاشمي** حيث أكد علي تحسين إدارة الجودة والتحسين والتطوير المستمر.

ثانياً – معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

ما من شك في أن تطبيق فلسفة جديدة قد يعترضها بعض المشكلات، وقد يكون قلة الاكتراث بهذه الفلسفة من قبل الإدارة العليا من أهم تلك المشكلات.

وقد حدد الباحثون في هذا الميدان جملة من المعوقات التي تحول دون الاستفادة القصوى من تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في[18]:

1. تعجل تحقيق نتائج سريعة (وهذا يرتبط مع ما توصل إليه **المزوغي** في دراسته حيث أشار إلي أنه لاتتم مراجعة المناهج بانتظام بفترات محددة بشكل يمكن من مسايرة التطور السريع للمعرفة).
2. التقليد والمحاكاة لتجارب المؤسسات الأخرى.
3. إقرار التطبيق قبل إعداد البيئة الملائمة.
4. عدم التقدير الكافي لأهمية الموارد البشرية.
5. عدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم.
6. إتباع أنظمة وسياسات لا تتوافق مع إدارة الجودة الشاملة. (وهذا ما يؤكده **اللافي** في دراسته حيث أشار إلي عدم متابعة خطط وبرامج تحسين جودة الخدمة وعدم اهتمام إدارة الجامعة بإطلاع العاملين علي ما هو جديد في مجال الجودة).
7. الفشل في توفير معلومات عن الإنجازات المحققة.
8. عدم الإنصات الكافي للمستفيدين.
9. إهمال تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة الآجل وطويلة الآجل.
10. قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة. (تتفق هذه العبارة مع دراسة **اللافي** حيث أكد علي قلة الكفاءات القادرة علي تبسيط الإجراءات).كما تؤكده دراسة **عرجاش** (قلة الكوادر المدربة والمؤهلة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة).
11. مركزية صنع السياسات واتخاذ القرارات.(وهذا يشير إلي ما توصلت إليه دراسة **الهاشمي** حيث أكد في دراسته على أن ملائمة مجال المشاركة في عملية اتخاذ القرار جاءت ضعيفة وغير ملائمة).وهذا يرتبط مع ما توصلت إليه دراسة **عرجاش** حيث أشار إلي المركزية في صنع السياسات التربوية والإدارية التي تعيق التطبيق.
12. التغيرات الإدارية المستمرة، (تتفق مع دراسة اللافي حيث أكد في نتيجة دراسته أن هناك تغير سلبي علي مستوي جودة الخدمات الإدارية المقدمة وان جودة الخدمات الإدارية المقدمة حاليا لا ترتقي إلي مستوي الخدمات المطلوبة من قبل المستفيدين)، وتشير دراسة عرجاش إلي ضرورة التغيير السريع والمستمر في القيادات الإدارية).
13. عجز الميزانيات،(وتتفق مع دراسة علوي حيث أكد علي ضعف التمويل كمعيق للتطبيق).
14. الاختيار غير السليم للقيادات.
15. نقص التأثير والالتزام من الإدارة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
16. مقاومة العاملين لأسباب منها الخوف، وعدم التأكد الشخصي، وفقد الرقابة والسيطرة.

ويصفها البعض بأنها " أخطاء شائعة عند التطبيق تتمثل في النقل الحرفي لنماذج سابقة دون تعديل ودون مراعاة للظروف البيئية الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى أخذ قرار التطبيق قبل إعداد البيئة الملائمة لتقبلها، والتركيز على الجانب التقني على حساب العنصر البشري[2] ".

وصنفها البهواشي إلى معوقات رئيسية تحول دون النجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية تتمثل في[5]:

- مقاومة إدارة الجودة الشاملة التعليمية لفكرة التعامل مع المتعلمين كمستهلكين أو مستفيدين من العملية التعليمية. وتتفق هذه الفائدة مع ما جاء ت به دراسة علوان حيث أكدت النتائج بأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية لا تساعد علي تطبيق الجودة، كما أنها ترتبط مع دارسة سباعي حيث أشار إلى أن واقع الثقافة التنظيمية في الجامعات الحكومية والخاصة المتعلقة بفكرة الجودة الشاملة غير ايجابي.
- مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية للتدخل من جانب عناصر أخرى من داخل وخارج المؤسسات في إداراتهم.

- التهديدات التي يشعر بها مديرو المؤسسات التعليمية لحريتهم الإدارية والفنية.

من خلال عرضنا للدراسات السابقة في المحور الأول، والفوائد والمعيقات لإدارة الجودة الشاملة في المبحث الثاني تؤكد الباحثتين على ضرورة توافر بعض المتطلبات التي قد تخدم التطبيق وتزيد من فرص نجاحه، وتجنب المؤسسة الكثير من المعيقات في سبيل تحقيق الجودة، وهي كما يلي[7]:

1. توفر المصادر المادية الكافية لدعم التعليم والتعلم.
2. توفر المصادر البشرية الكافية لدعم التعليم والتعلم (والموظفون مؤهلون بشكل مناسب).
3. توفر أهداف وغايات واضحة يفهمها كل من هيئة التدريس والطلبة.
4. ارتباط محتوى الموضوعات الدراسية بأهداف البرنامج وغاياته.
5. تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة وإعطائهم المسئولية الكاملة بتعلمهم.
6. معيار البرنامج مناسب للمكافأة.
7. التقييم الصادق والموضوعي والعادل.
8. التقييم الذي يغطي مدى واسع من أهداف المساق وغاياته.
9. تلقي الطلبة التغذية الراجعة المفيدة من التقييم (وتزويدهم باستمرار بمدى التقدم والتحسن).
10. يتخرج الطلبة وقد حصلوا على معرفة ومهارات قابلة للانتقال خارج الجامعة.

وذكر البعض الآخر بأن تلك المتطلبات تتمثل في[9]:

1. الالتزام التام والدعم من قبل الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة الشاملة.
2. توفير مناخ مناسب للعمل وثقافة المنطقة.
3. تأسيس نظام معلومات فعال لإدارة الجودة.
4. الإدارة الفعالة للموارد البشرية للمدرسة.
5. مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين الإنتاجية والجودة.
6. تبني الأنماط القيادية المناسبة لدخل إدارة الجودة الشاملة.
7. التعليم والتدريب المستمرين.
8. رسم سياسة الجودة وتشمل: تحديد المسئول عن إقامة الجودة وإدارتها، كيفية مراقبة ومراجعة النظام من جانب الإدارة، تحديد المهام التي تتم الإجراءات المحددة لها، تحديد الكيفية التي تراقب بها تلك الإجراءات، تحديد كيفية تصحيح الفشل في الالتزام بالإجراءات.
9. الإجراءات وتشمل: التسجيل، تقديم المشورة، تخطيط المنهج، تقويم مواد التعليم، اختيار وتعيين العاملين وأخيرا تطوير العاملين.
10. وضوح تعليمات العمل وقابليتها للتطبيق.
11. المراجعة وهي التأكد من سلامة تنفيذ الإجراءات.
12. الإجراء التصحيحي ويقصد به تصحيح ما تم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير سليمة.

ومن خلال ما تم عرضّه يمكننا طرح أهم التوصيات التي تفيد موضوع البحث والتي تم استخلاصها من خلال بعض الجوانب الرئيسية بهذا البحث وهي كما يلي:

1. العمل علي وضع معايير دقيقة وموضوعية بقدر الإمكان لقياس مستوي الجودة في التعليم العالي بدرجة أن تكون هذه المعايير بمثابة القاعدة الرئيسة في مجال التنفيذ.
2. رسم سياسات التعليم العالي وفقا لمعايير الجودة سواء كانت للمعلم أو للمنهج أو للطالب.
3. التأكيد علي تكوين قاعدة بيانات كاملة شاملة تشمل كل معطيات التعليم العالي بحيث تتضمن تلك القاعدة معلومات عن مختلف جوانب التعليم الجامعي، كما تتضمن تلك المعلومات مدى احتياجات القطاعات المختلفة في المجتمع.
4. ضرورة تكاثف الجهود التامة والمبذولة في إعداد البحوث والدراسات الخاصة التي لها علاقة بإدارة الجودة الشاملة والعمل علي تضمينها بشكل تدريجي مناهج التعليم الجامعي وتشجيع الدراسة العلمية في هذا المجال سواء كان علي المستوي الفردي أو الجماعي والمجتمعي.
5. ضرورة أن يكون التخطيط للتعليم الجامعي وفقا لإدارة الجودة الشاملة باعتبار أن يكون التخطيط شاملاً وكاملا علي ضوء معطيات ومخرجات سوق العمل.

النتائج:

1. الاستعانة بخبرات وتجارب مؤسسات التعليم العالي الرائدة في مجال تطبيق إدارة الجودة.
2. تعميم الفوائد التي تم التوصل إليها من خلال عرض الدراسات السابقة في مجال الجودة.
3. العمل على تجنب معيقات التطبيق، وذلك بتوفر المتطلبات اللازمة لنجاح عملية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المراجع:

1. أحمد، إبراهيم أحمد (2007)، *تطبيقات الجودة والاعتماد في المدارس*، دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر، القاهرة – جمهورية مصر العربية.
2. أحمد، حافظ فرج(2007)، *الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*، عالم الكتب: نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة – مصر، ص ص 179 – 180.
3. أبو سليمة، عبير فتحي محمد(2005)، *تطوير الأداء الإداري في كليات التربية بجامعة قناة السويس في ضوء إدارة الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، السويس – مصر، ص ص 8 – 206.
4. أبو سعده، صفاء عبد العزيز(2004)، *استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تعظيم فعالية أداء الخدمات التعليمية بالجامعات المصرية*

بالتطبيق على جامعة قناة السويس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، السويس – مصر، ص ص 2 – 188.

5. البهواشي، السيد عبد العزيز(2007) معجم *مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي*، عالم الكتب: نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة – مصر، ص 65.
6. الترتوري محمد عوض، جويحان اغادير عرفات(2006) *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*،دار المسرة للنشر والتوزيع، الأردن –عمان، ص 39.
7. الترتوري محمد عوض، جويحان اغادير عرفات(2006) *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*، المرجع السابق، ص ص 81 – 82.
8. الحربي، حياة بنت محمد بن سعد (2005)*إدارة الجودة الشاملة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية جامعة أم القرى كنموذج*، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، إبريل، ص ص 81 – 199.
9. الحريري، رافدة عمر (2007)، إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان – الأردن، ص ص 31 – 32.
10. المزوغي، ضياء الدين هدية(2005)، تطبيقات إدارة الجودة في تقييم التعليم العالي " دراسة مطبقة بالمعهد العالي للمهن الإلكترونية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس – ليبيا، ص ص 5 – 104.
11. الهاشمي،علي محمد الطاهر(2008)، مدى استعداد جامعة قاريونس لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا – بنغازي، ليبيا ص ص 3 – 180.
12. الهاشمي،علي محمد الطاهر(2008)، مدى استعداد جامعة قاريونس لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، المرجع السابق، ص ص 42 – 43.
13. الخولي،محمد أحمد عبد الباقي أحمد(2008) أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على التنمية البشرية في قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة – مصر، ص ص 3 – 213.
14. اللافي، عامر محمد(2007)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية " دراسة تطبيقية على جامعة السابع من إبريل، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس – ليبيا، ص ص 2 – 131.
15. بدري، مسعود عبد الله (2007)، دراسة ميدانية في إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات، دراسة مقدمة للمشاركة في المحور الإداري، الدورة الرابعة عشرة، جائزة العويس للدراسات والابتكار العملي، منشورات ندوة الثقافة والعلوم، دبي – دولة الإمارات العربية، ص ص 6 – 53.
16. سباعي، أحمد سيد محمد (2005)، تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كمرتكز لتحسين جودة أداء العملية التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر، ص ص 20 – 306.
17. سلام، صلاح حسن علي(2001) *إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات المصرية* الحكومية إطار مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر، 3 – 278.
18. عبد العليم، أسامة محمد شاكر وآخرون (2008)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية – مصر، ص ص 173 – 174.
19. عرجاش،علي شوعي ناجي(2004)، تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر، ص ص 6 – 258.
20. عون، فضل عبد الله علي(2008)، جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية دراسة حالة للإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي صنعاء وتّعزِ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة – مصر، ص ص 26 – 316.
21. عبد الرحيم، محمد عباس محمد(2003) إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها على جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر، ص ص 5 – 221.
22. علوي،عادل عبد المجيد (2006) معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عدن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثاني والعشرين، العدد الثاني، يوليو، ص ص 367 – 389.
23. علاونة معزوز، ملاح منتهى (2008)، واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الخمسون، رجب 1429 هـ، تموز / يوليو.
24. علوان، قاسم نايف (2005) إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي، مجلة الجامعي، العدد 10، سبتمبر، ص ص 33 – 63.
25. غنيم، أحمد محمد (2009) إدارة الجودة الشاملة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة – مصر، ص 5.
26. محمد، إبراهيم الدسوقي عوض الله توفيق (2007) تخطيط جودة التعليم الجامعي في مصر في ضوء المتغيرات المحلية والعالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة – مصر، ص ص 5 – 147.

إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المفهوم والتحديات

د. عائض بن سعيد الغامدي
عميد كلية المجتمع بمحافظة تيماء
جامعة تبوك، السعودية

تمهيد:

تعد قضية الجودة وإدارتها من القضايا المهمة والملحة في الوقت المعاصر في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعا باتجاه العولمة ، وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية والانفتاح العالمي في كافة المجالات وخاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات والمعرفة (سوسن الجلبي :2011 ، 2) . وذلك بما أن الجودة تتضمن من المفاهيم والأهداف والمعايير ما يجعلها أحد آليات التغيير والتطوير للعديد من المؤسسات المجتمعية خصوصا في ظل القرن الحادي والعشرين والاهتمام المتزايد من قبل الحكومات بإدماج الجودة في كثير من القطاعات، وتوطين ادارة الجودة كأساس في ادارة حيوية الأعمال والخدمات مثل التعليم والرعاية الصحية (ابراهيم الزهيري :2008 ، 60) . وكان ذلك دافعا لأن تتجه جميع الدول المتقدمة والنامية والأخذة في النمو على حد سواء ، إلى ضرورة التغيير والتطوير والسعي نحو ايجاد معايير اعتماد عام وخاص، وتعزيز معايير الجودة التعليمية التي تجعل من المؤسسات التعليمية مؤسسات شاملة قادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز.

من هنا ازدادت بؤر الاهتمام بضرورة تطوير مؤسسات التعليم العام والجامعي من حيث الفلسفة والرسالة والاستراتيجيات والمخرجات (سوسن الجلبي :2011 ، ص2) ، وخصوصا وأن عملية الجودة **(Quality Process)** تشمل مجموعة من الخصائص المتعلقة بتقديم وتطوير الخدمات التي تقدمها الكيانات والمؤسسات المختلفة بشكل مستمر ؛ عبر استراتيجيات متخصصة تحقق مزايا متعددة لتلك الكيانات والمؤسسات الاجتماعية من جهة ، ومن جهة أخري تكون هذه الخدمات قادرة على تلبية حاجات وتوقعات الأفراد في المجتمع .

لقد استدعي التغيير السريع في الميادين الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والديموغرافية نشوء مطالب ملحة على الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العام والجامعي وعلى فعالية هذه الجودة ، وهذا اتضح ذلك بشكل كبير بعدما نادت بعض الحكومات واتحادات المعلمين ورجال الاعمال والجماعات التابعة للقطاع الخاص في الولايات المتحدة الامريكية الي اصلاحات تربوية وتعليمية على نطاق واسع من خلال التركيز على تنفيذ ادارة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية (محمد حسن حمادات :2007 ، 264). الأمر الذي أدي الي اهتمام بعض الدول العربية بضرورة تحسين العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام والجامعي، خصوصا في القوت الذي أصبح المجتمع فيه مفتوحا على العالم بحكم تطور وسائل الاتصال، وتغير رسالة المؤسسات التعليمية التي لم تعد تقتصر فقط على تغطية احتياجات الطلاب خلال فترة سنوات الدراسة، لكنها أضحت أيضا تهدف أيضا الي ضمان التحسين المستمر لأداء الطلاب ليكونوا وحيثما قادرين على مواكبة تكنولوجيا العصر الحديث في ظل النظام العالمي الجديد. (نبيل سعد خليل : 2011 ، 11)

وتحاول هذه الورقة إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم العالي.

وتنقسم الورقة إلى ثلاثة اجزاء، الأول نعرض فيه لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وفي الثاني نعرض لعملية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وفي الجزء الثالث نعرض لأهم المشكلات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ثم الخاتمة.

أولا_ مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

عدد العلماء والمتخصصون مفاهيم الجودة الشاملة في محاولة للتمييز بين خمسة مداخل لتعريف الجودة الشاملة هي، المدخل المبني على أساس التفوق ، والمدخل المبني على أساس المستفيد، والمدخل المبني على أساس القيمة ، والمدخل المبني على أساس المنتج، والمدخل المبني على أساس التصنيع (زيد منير عبوي : ، 2006، ص2). ولكن (ادارة الجودة) كمصطلح عام أو نوعي تشير الي " كل الأنشطة التي تضمن تحقيق سياسة الجودة وأهدافها ومسئولياتها وتطبيقها، من خلال آليات تخطيط الجودة وضبطها وضمانها وتحسينها(السيد البهواشي :2007 ، 14)

والجودة الشاملة (**Total Quality**) وإدارة الجودة الشاملة **Quality Management (TQM)**) تعبيران شائعان في اللغة الإدارية المعاصرة ، ويعبران عن توجه عالمي يسيطر الآن على فكر وتصرفات أهل الإدارة في مختلف مستوياتهم ، ويحكم كثيرًا من قرارات الإدارة في كل المجالات (على السلمي :١٩٩٥ م ، ٩).

وتعرف (جمعية الجودة البريطانية) مفهوم الجودة الشاملة بشكل أكثر شمولية بأنها "فلسفة إدارية تركز على الاستخدام الفعال للموارد المادية والبشرية للمنظمة في اشباع احتياجات العملاء وتحقيق أهداف المنظمة ، وذلك في اطار من التوافق مع متطلبات المجتمع سواء كانت هذه المتطلبات متقنة أم متعارف عليها (جعفر إدريس وآخرون :2012، ص44). كما تم الإشارة الي الجودة الشاملة بوصفها " مجموعة المبادئ والسياسات والهياكل التنظيمية المتميزة باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاح؛ بغرض تحسين الأداء والخدمات المقدمة وتحقيق أعلى معيار للأداء والتحقق من مدى تطابق الأداء والخدمات المقدمة مع

المعايير المستهدفة (عماد حسن: د، ت، ص 4-5). أما ادارة الجودة الشاملة فتعرفها **(منظمة التقييس العالمية)** بأنها "عقيدة أو عرف متأصل وشامل في اسلوب القيادة والتشغيل لمنظمةٍ ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل، من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الآخرين (محمد العزاوي :2004-2005، 22) . كما يشير اليها **(معهد الإدارة الفيدرالي)** على أنها "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت مع الاعتماد على تقويم المستفيد من معرفة مدي تحسن الأداء " (سالم القحطاني :1997 ، 35).

وتُعرف ادارة الجودة الشاملة طبقا **(للمعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة)** بأنها "مجموعة من سمات وخصائص لسلع وخدمات قادرة على تلبية احتياجات محددة . وتعرفها **(منظمة الجودة البريطانية)** على أنها هي "الفلسفة الادارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق احتياجات المستهلك، وتحقيق أهداف المشروع معا" (أسامة على ، محمد مرسي: 2009، 37). ويشير **(جابلونسكي)** الي إدارة الجودة الشاملة على أنها " شكل تعاوني لإنجاز الأعمال أو الخدمات، يعتمد على القدرات والمواهب المشتركة لكل من الإدارة والعاملي ؛ بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فريق العمل" (جابلونسكي :١٩٩٦ ، ٢٦) .

ويشير (بومدين يوسف، د ت، 29) الي إدارة الجودة الشاملة بوصفها " إطار فلسفي وإداري متكامل أمام منظمات الأعمال ، من خلال جعل الجودة هدفا استراتيجيا إضافة إلى التركيز على رضا العاملين في المنظمة ، من خلال تمكين العاملين و ما يترتب عليها من ايجابيات تدعم تطبيق هذه الفلسفة وصولا لتحقيق الأداء المتميز .

ويعرف **(رودس)** إدارة الجودة الشاملة بأنها "عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات، التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (رياض رشاد البنا : 2006 ، ص80). ويشير **(رضا السعيد وناصر عبد الحميد)** الي مفهوم ادارة الجودة الشاملة بوصفها " فلسفة ادارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الادارية الحديثة الموجهة التي يستند اليها في المزج بين الوسائل الادارية الاساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوي الاداء والتحسين والتطوير المستمرين وبدأت في تطبيقه العديد من المنظمات الادارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة ، وكسب رضا الجمهور" (رضا السعيد، ناصر الحميد :2011 ، 263).

مفهوم ادارة الجودة الشاملة في التعليم Total Quality Management In Education:

الجودة في مجال التعليم تمثل ترجمة احتياجات وتوقعات طلاب الخدمة أو المستفيدين بشأن الخدمة الي خصائص محددة ، تكون أساسا لتصميم الخدمة التعليمية وتقديمها لطلابها بما يوافق توقعاتهم (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 34) ، وذلك بناء على ما تعني به الجودة في خدمات التعليم العالي عبر التطور المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي؛ لكسب ثقة المجتمع في خرجيها على أساس آلية تقييم معترف بها محليا وعالميا (جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون :2012، 45).

ويري البعض أن المفهوم التقليدي (للجودة في التعليم) ارتبط بعمليات الفحص والتحليل والتركيز فقط على الاختبارات النهائية دون مراجعة القدرات والمهارات الادراكية والحركية والمنطقية والسلوكية ، الأمر الذي أدي الي تحول هذا المفهوم التقليدي للجودة فى التعليم الى مفهوم حديث يؤكد على جودة التعليم ، ويستند على ضرورة اختيار معدلات نمطية للأداء وبناء منظومات لإدارة جودة التعليم ، الأمر الذي أبرز أهمية بالغة لتطبيق إدارة الجودة في التعليم ، كما أوضح ضرورة مشاركة الجميع لتحسين الأداء بكفاءة أفضل وضمان البقاء والاستمرارية لمؤسسات التعليم (عماد الدين حسن : د.ت ، 3).

وارتكازا على ما سبق تعني (الجودة في التعليم) بمجموع الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، عمليات، مخرجات قريبة وبعيدة ، تغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الي تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين (أحمد الشافعي، السيد ناس : 2000، 29).ويرتبط مفهوم (الجودة في التعليم) بشكل كبير بمعنيان: احدهما واقعي والآخر حسي. والجودة في التعليم بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقة متعارف عليها مثل :معدلات الترقية ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ، ومعدلات تكلفة التعليم . أما المعني الحسي للجودة فيتركز على مشاعر وأحاسيس الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم ، ويعبر عن مدي رضا المستفيد من التعليم بمستوي كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية . فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية . يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوي جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد وأن جودة خدماتها قد ارتفعت الي مستوي توقعاته (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 35-36)

ويشير " (فيليب أتكنسون :1996 ، 33) الي أن (الجودة الشاملة في التعليم) تمثل "معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى الي ثقافة الاتقان والتميز ، واعتبار المستقبل هدفا تسعي اليه من خلال ؛الانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية الي المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن. كما تعني (الجودة الشاملة في التعليم) بالتطور المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي،

لكسب ثقة المجتمع في خريجيها على أساس آلية تقييم معترف بها عالميا. وذلك من خلال ما تسعي اليه جودة التعليم لتحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلاب، المجتمع) ؛ بهدف اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) . ومما سبق يتم التركيز على جودة العمليات التعليمية فضلا عن شموله لجوهر العملية التعليمية وهدفها الحاكم لاتجاهات الأداء .

وأشار (رودز) الي ادارة الجودة الشاملة في التعليم على أنها " عملية ادارية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم ، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم عيل نحو اداعي لتحقيق التحسين المستمر (جعفر إدريس وآخرون :2012، ص40 ، 42). ومن هنا ترتبط ادارة الجودة الشاملة بإطار من المفاهيم المتعلقة بتحسين أداء المعلمين وتحسين أداء الطلاب وتطوير البرامج والخطط، وتحسين الروابط بين المجتمعات المدرسية ، و تطوير الهيئة العاملة وأدائها ، وتحسين التقييم التربوي وتطوير ميادين تربوية أخري متنوعة. (رضا السعيد، ناصر عبد الحميد :2011، 265) .أما فيما يخص مفهوم (الجودة في التعليم والمؤسسات التعليمية) فنجده يعبر عن" طريقة حياة داخل الجامعة أو الكلية، وفي هذا المفهوم تكون الفكرة الأساسية فيها توطين عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعلم والتعليم .وتعد الجامعة من أهم المؤسسات التي ترسخ عمليات الجودة؛ حيث أنها بدلا من مجرد البحث عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها، تنظم العملية التعليمية ونواتجها (حسن البيلاوي :1996 ، 10). حيث تعني الجودة في التعليم الجامعي بالتميز و استمرارية الاتقان في مخرجات التعليم، أو بشكل آخر قابلية الملائمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل ، وقد تستخدم للاستثمار في التعليم وحينئذ تستخدم كمعيار لقياس العائد المادي وغير المادي عند هؤلاء المستثمرين (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 34). ومن هنا أتت (ادارة الجودة الشاملة في الجامعات) في نطاق الجودة الشاملة من خلال كافة مراحل التعامل مع أي طالب منذ القبول والتهيئة ومرورا بعمليات التعليم والتدريب والخدمة، وحتي التقديم الي ممثلي سوق العمل ، وكذا متابعة قبول ورضاء هذا السوق عن الخريج وسواء كان هذا الخريج من مرحلة البكالوريوس/ الليسانس، أو من مرحلة الدراسات العليا . وذلك بالاعتماد على (ادارة الجودة الشاملة في الجامعات) كمنهج عمل لتطوير شامل يقوم على جهد جماعي وروح الفريق ، ويشمل كافة مجالات النشاط على مستوي الجامعة والكلية ، وبشكل مسئولية تضامنية لإدارة الجامعة وإدارة الكلية، والإدارات الخدمية العاملة بهما، والأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (أحمد مصطفي : 1997، 10).

ثانيا– إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (الجامعي)

يحتل التعليم الجامعي أهمية خاصة في الدول النامية بشكل عام والدول العربية بشكل خاص؛ نظرا لما يقوم به من دور في الحديث وتطوير وتنمية تلك الدول ؛ من خلال اعداد القوي البشرية المؤهلة والمدربة ويؤكد ذلك كثير من الدراسات في مجال اقتصاديات التعليم (أحمد حجي : 1998، 2) .فالتعليم الجامعي يمثل معيار من معايير التنمية البشرية والاجتماعية لكل فرد من أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم ، ووقود هذه المعايير هو روح كل من يعمل بالجامعة وروح الشباب الذي يتعلم فيها ويتخرج منها . لأن أداء الجامعات اليوم ينعكس على المجتمع غدا ولا غرابة أذن أن اعتبار التعليم بكل مراحله آمن قومي (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 44– 45) .

وبما أن الجامعة تبرز دورا هاما في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتدعم ضرورة تطوير التعليم ورفع كفاءته في ظل التطورات التكنولوجية الحالية ، وفي ضوء ما يستحدث من تكنولوجيات تواجه المجتمع الجامعي في جميع مستوياته التعليمية منها والإدارية (مسفر ال رفعة :2009 ، 117) ؛ فأن أهمية إدماج إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تتضح كأسلوب تطوير شامل ومستمر في الاداء ، خصوصا وأن هذه العملية تشمل كافة مجالات العمل التعليم ي الجامعي؛ بوصفها عملية ادارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، وتشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس في انتاج الخدمة فحسب ولكن في توصليها أيضا . الأمر الذي ينطوي حتما على ضرورة تحقيق رضاء للطلاب وزيادة ثقتهم وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا وزيادة نصيبها في سوق العمل (محمد حمادات :2007 ، ص272)، والسعي الي التميز في تقديم الخدمات التعليمية الي المستفيد / الطالب الجامعي وسوق العمل؛ لكن هذا التميز لا يتحقق ألا من خلال الارتقاء بمستوي الجودة وإدماجها داخل المؤسسة الجامعية (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 44).فتوفر ادارة الجودة الشاملة في الجامعة منهجية تتصف بالديمومة والاستمرار وليست فترة مؤقتة تنتهي بانتهاء برنامج معين أو زمن معين، لذا تتطلب تلك العملية المزيد من التدريب المستمر لحل المشكلات والتفكير بأساليب ابتكاريه، كما تطمح للوصول الي رضي المستفيد الداخلي في المؤسسة التعليمية ألا وهو الطالب الجامعي والمعلم والإدارة التعليمية .

أما المستفيد الخارجي فهو رضي المجتمع عن نوعية المنتج التعليم ي (الطالب)، وما سيحققه ذلك المنتج التعليم ي من فائدة للمجتمع بعد التخرج، لذا أصبح من أهم المعايير على نجاح المؤسسة الجامعية هو نوعية الطالب الذي يتخرج من تلك المؤسسات وقدرته على خدمة مجتمعه بطريقة فعالة (صفاء عبد العزيز : 2011 ، 56)؛ حيث أن جوهر الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هو ترجمة احتياجات وتوقعات مستخدمي العمالة (خريجي الجامعة) كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية الي خصائص ومعايير محددة، وذلك لوضعها في تصميم وتنفيذ وتطوير برامج التعليم والتطوير المستمر لها. والارتكاز على

تقييم ناتج نظام الكلية أو الجامعة بشكل لا يعقد على ادارة الكلية ولا أعضاء هيئة التدريس ولا ادارة الجامعة فحسب بل يعقد بالدرجة الأولي على مستخدمي العمالة في سوق العمل (أحمد مصطفي:1997 ، 376) .

فالجودة الشاملة تأتي كاتجاه تطويري معاصر لتمثل اطار محوريا في معظم دول العالم في مجالات اليوم لتقويم الأداء الجامعي وتطويره خصوصا في ظل الأزمة التي تعشها الجامعات ؛ نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية والتحديات المطلوبة للتنمية، التي تستدعي تغيرا في طريقة تعامل الجامعة مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية (أمين محمد نبوي :1997، 313). ويتم هذا التغيير من خلال الجودة الشاملة وما تقوم به من أجل تلبية احتياجات الطلاب والعاملين في المؤسسة التعليمية ، وتحسين الجودة في كل جانب من جوانب المؤسسة الجامعية، وترسيخ مبادئ الاخلاص والتفان لدي كل يرتبط بتلك المؤسسة عبر استراتيجية ترتكز على التدريب الكافي والتحسين والتطوير المستمر للمؤسسة (خالد عبد العزيز : 1997، 63) .

ثالثا – معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

على الرغم من أهمية ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العام والجامعي وتحقيقها للعديد من النتائج والفوائد المرجوة ، ألا أننا نجد بعض التحديات التي تواجه تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، وهذه التحديات والمعيقات لا تعود فقط الي فشل في السياسات والخطط؛ ولكنها قد تعود أيضا إلى فشل ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وآلياتها. وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات، ومنها دراسة (سعيد العضاضي) على وجود بعض المعوقات مثل ضعف تقويم أثر برامج التدريب ، وقصور تدريب العاملين على كيفية تطبيق ادارة الجودة الشاملة، وقصور الاهتمام بتكوين فرق العمل الفاعلة، وتمسك العاملين بالطريقة المألوفة لأداء العمل لتحقيق مشاعر الرضا ، وبروز بعض المعوقات التنظيمية مثل قلة اطلاع العاملين على التجارب التي يتم تطبيقها داخل وخارج المملكة . والافتقار الي وجود سياسة واضحة ومكتوبة لكيفية تطبيق ادارة الجودة، وضعف ربط عملية التقويم بالحوافز المادية والمعنوية والمحاسبية ، والقصور في تفويض الصلاحيات التي تساعد العاملين بالمدرسة على تطبيق ادارة الجودة الشاملة (سعيد العضاضي : 2012، 4).

وقد حصر الباحثون عددا من المعوقات لتطبيق ادارة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية كان من بينها :

ضعف الحوافز المعنوية.

1. بطء التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد و التوجيه. زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية.
2. إهمال الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم.
3. قلة برامج التعليم المستمر. غموض معايير اختيار القيادات الأكاديمية.
4. قلة وعي القيادات بضرورة تطبيق مفهوم الجودة الشاملة (سعيد العضاضي : 2012 ، 6).
5. ضعف النظام المعلوماتي بالمؤسسة التعليمية ، وكذلك ندرة توفير البيانات والمعلومات عن النظام التعليم ي على نحو دقيق وسريع ، وعدم التقدير الكافي لأهمية البشرية وتدريبها.
6. قلة الموارد المالية التي تغطي نفقات الخدمات الاستشارية وبرامج التدريب ، وعمليات التحسين والتطوير المستثمرين مع قلة توفر بعض التجهيزات والمواد التعليمية .والتعقيد في بعض اجراءات وأساليب العمل القائمة في مجالنا التربوي والتعليم ي(ابراهيم الزهيري :2008 ، 74–76).
7. عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات مدخل ادارة الجودة الشاملة وذلك على مستوي الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة – الهياكل والنظم – التحسن المستمر – الابتكار) .
8. عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات لمتطلبات تطبيق مدخل ادارة الجودة الشاملة وذلك على مستوي (فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي ، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي والإمكانات المادية وتمويل التعليم الجامعي. وقد أشارت لذلك دراسة (محمد عوض) عندما استهدفت رصد أهم التحديات سواء المتعلقة بالإدارة أو بأعضاء هيئة التدريس ، أو العاملين أو تلك المتعلقة بالطلاب و الوسائل التعليمية) التي تواجه كليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف السعودي) ، وقد أجريت الدراسة على جميع عمداء وكلاء و مديري كليات المعلمين التابعة للإدارة العامة لكليات المعلمين ، وقد تبين من نتائجها تدنى المستوي الأكاديمي لعمداء وكلاء الكليات (محمد عوض :1998 ، 61).
9. هناك العديد من المعوقات المتعلقة بالإدارة التعليمية والتي تعوق تطبيق الجودة في التعليم العالي على التوالي : ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال في التعليم العالي ، وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال ادارة الجودة ، والمركزية في اتخاذ القرار ، وسوء استغلال الموارد المالية ، ونقص في ادارة المعلومات والتكنولوجيا ، وضعف ممارسة منهجية قيادة التغيير والتحول المؤسسي ، وعدم تفويض المسؤوليات (عبد الله ن محمد : 2013 ، 3) .
10. عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوي جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يخص (بالكتاب

الجامعي ، وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة ، وكفاءة وفعالية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).

11. عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث (مدي تطور المناهج طبقا لمتطلبات سوق العمل. ومقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الادارات وخاصة الاتجاهات عند الادارات الوسطي (عماد حسن : ، 16- 17).
12. ضعف جدوي اصلاح هياكل النظم التعليمية داخل المؤسسة دون اصلاح العملية التعليمية ذاتها .
13. حاجة بعض المؤسسات الي ايجاد آلية جديدة لتطوير ادارتها ؛ بحيث تصبح ادارة المدرسة نموذجا لسائر المنظمات في الادارة (ابراهيم الزهيري :2008، 143 -144).

وانطلاقا من ذلك ، تتطلب عملية تطبيق ادارة الجودة الشاملة اعادة النظر في رسالة وأهداف وغايات واستراتيجيات المؤسسات التعليمية ، وكذلك مراجعة المعايير والإجراءات المتبعة للتقويم والتعرف على حاجات الطلاب ، والتعرف على ماهية البرامج والتخصصات التي تري المؤسسات التعليمية انها ضرورية لتلبية حاجات الطلبة وتلبي رغباتهم الحالية والمستقبلية ، وهذا يتطلب اعادة النظر في كيفية توظيف واستثمار المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكفاءة وإعادة هيكلية التنظيم على نحو يتماشى مع واقع المناهج الدراسية ، التي من الضروري مراعاة محتواها والتعرف الي مدي توافقها مع التغيرات التي تعاصرها المجتمعات العربية (ربا المحاميد :2008 ، 38-39).

الخاتمة

لقد تزايد الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم نتيجة العديد من المبررات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية ؛ نظرا لانخفاض مستوي جودة التعليم ، وتدني أداء المعلمين ، والحاجة الي مراجعة المناهج الدراسية وتقويم محتواها بما يتوافق مع التغيرات المعاصرة ولا يخل بالثوابت الأساسية .

حيث تمثل ادارة الجودة الشاملة استراتيجية تستهدف بشكل شامل مواكبة ما فرضه الواقع المعاصر على المؤسسات التعليمية ، حيث تقوم بمبادئها وفلسفتها بالارتكاز على مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات التي يمكن أن تتبناها من أجل أدارة التغيير وتحقيق أفضل أداء ممكن ؛ وذلك بوصفها اتجاه تطويري معاصر يستهدف تقويم الأداء وتطويره في المؤسسات التعليمية المختلفة وخصوصا مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي أو الجامعي ، وفيها تستهدف ادارة الجودة الشاملة بشكل واضح احداث العديد من التغييرات والتطويرات المستمرة والشاملة في تلك المؤسسات ؛ بهدف تحسين أوضاعها للأفضل .وذلك عبر منهجية ترتكز على امكانية توطين ثقافة ادارية ومادية وتنظيمية وبشرية لدي المؤسسات التعليمية تحسين وتطوير مستمر لمهارات الأفراد ولنظم العمل في مؤسسات المجتمع ، وتحقيق سياسة الجودة وأهدافها ومسئولياتها وتطبيقها، من خلال آليات تخطيط الجودة وضبطها وضمانها وتحسينها ، وتحسين أداء المعلمين وتحسين أداء الطلاب وتطوير البرامج والخطط ، وتحسين الروابط بين المجتمعات المدرسية، وتطوير الهيئة العاملة وأدائها ، وتحسين التقييم التربوي وتطوير ميادين تربوية أخري متنوعة.

وتتضح أهمية إدارة الجودة الشاملة في دورها لمواجهة التحديات التي أصابت بنية المؤسسات التعليمية مثل عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في المؤسسات التعليمية، وعدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة، وضعف النظام المعلوماتي بالمؤسسة التعليمية ،عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ؛ فعملية إدارة الجودة الشاملة تواجه تحديات المؤسسات التعليمية من خلال بعض الآليات من بينها : تعزيز العمل على تدريب القياديين في الإدارات التعليمية على أساليب الجودة ومنهجها ، وتوطن النظرة الكلية الشاملة لتطبيق العديد من وسائل التحسين والتطوير وتطوير المناهج بمفهومها الواسع بكافة عناصرها ، وتبتعد عن المركزية في اتخاذ القرار التربوي والتعليمي ، وتهتم بالاستراتيجيات الفاعلة في مجال التدريب والتدريس ، والدعوة الي توظيف تقنية المعلومات بكافة أنماطها المختلفة ، وإعادة تنظيم الهيكلة الادارية لمعالجة القصور وتخطي الصعوبات .وأيضا تدريب المديرين في قطاع التعليم العام والجامعي على ادارة الجودة الشاملة وعملياتها الميدانية .والقيام بتشجيع الابداع والابتكار في عملية تحليل المشكلات وحلها ، وأتباع الأساليب العلمية في صناعة واتخاذ القرارات ، ومناقشة ما يبديه العاملون من مقترحات بناءة ، واستخدام أسلوب المتابعة في ضوء النتائج المرتبطة بتحقيق الأهداف وإصدار القرارات بناء على المعلومات والحقائق المعطاة.

قائمة المراجع:

1. الكتب:

- رضا مسعد السعيد ، ناصر السيد عبد الحميد : توكيد الجودة في مناهج التعليم ، المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة ، دار التعليم الجامعي ، الاسكندرية ، 2010
- محمد عبد الوهاب العزاوي : أنظمة ادارة الجودة الشاملة ، ISO14000 , ISO 9000 ، دار وائل للنشر ، عمان ، 2005
- زيد منير عبوي : ادارة الجودة الشاملة ، دار كنوز النشر والتوزيع ، عمان ، 2006
- سالم سعيد القحطاني : إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي ، مجلة الادارة العامة ، العدد (78) أبريل ، د.ت
- نبيل سعد خليل : ادارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية، الطبعة الأولي ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2011
- محمد عبد الوهاب العزاوي : أنظمة ادارة الجودة الشاملة ، ISO14000 , ISO 9000 ، دار وائل للنشر ، عمان ، 2005

- علي السلمي :إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر، ١٩٩٥
- محمد حسن حمادات : الادارة التربوية وظائف التربوية ، الطبعة الأولي ، دار الجامد للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007،
- جوزيف جابلونسكي : أدارة الجودة الشاملة ، الجزء الثاني تطبيق ادارة الجودة الشاملة نظرة عامة ، تعريب عبد الفتاح السيد النعماني ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، 1996
- خالد بن سعد عبد العزيز : ادارة الجودة الشاملة ، تطبيقات علي القطاع الصحي ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ،1997
- ابراهيم عباس الزهيري :الادارة المدرسية والصيفية ، منظومة الجودة الشاملة ، سلسلة التربية وعلم النفس ، العدد رقم (40) ، الطبعة الاولي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2008
- أحمد اسماعيل حجي : الادارة التعليمية والإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،1998
- جوزيف جابلونسكي ، إدارة الجودة الشاملة ، الجزء الثاني : تطبيق إدارة الجودة الشاملة.. نظرة عامة، ترجمة عبدا لفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة " بميك"، القاهرة، ١٤١٦ هـ- ١٩٩٦
- السيد عبد العزيز البهواشي : معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2007
- صفاء عبد الحميد عبد العزيز : قياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة من مؤسسات التعليم العالي الخاصة ، أطروحة ماجستير ، جامعة المنوفية ، كلية التجارة ، قسم ادارة الأعمال ، 2011
- مسفر بن جبران ال رفعة : تفعيل برامج التدريب التربوي لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (دراسة ميدانية) ، اطروحة دكتوراه، جامعة الأردن ، كلية التربية 2009،
- عبد الله عجلان محمد : معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة ، اطروحة ماجستير، جامعة أم القري ، كلية التربية ، قسم الادارة التربوية والتخطيط ،2013
- أحمد سيد مصطفي : ادارة الجودة الشاملة الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر العلمي الثاني لكلية التجارة ببنها ، ادارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي من 11-12 مايو 1997،

2. تقارير ومجلات ومؤتمرات:

- أحمد عبد الحميد الشافعي ، السيد محمد ناس : ثقافة الجودة في الفكر الاداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر " ، مجلة التربية تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، فبراير 2000
- حسن البيلاوي : الجودة الشاملة في التعليم المصري ، الجودة في اعداد المعلم بالوطن العربي ، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر 12-13 مارس ، جامعة حلوان ،1996
- أمين نبوي : ادارة الجودة الشاملة مدخل فعالية ادارة التغيير التربوي علي المستوي المدرسي بجمهورية مصر العربية ، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ادارة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي 21-23 يناير
- محمد أحمد محمد عوض :معوقات إدارة كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية ، الجمعية المصرية للإدارة التعليمية ، العدد الأول ، 1998
- سعيد بن على العضاضي : معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ، دراسة ميدانية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ،المجلد الخامس ، العدد (9) ، 2012

3. مواقع الكترونية :

- جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون : امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة علي خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول علي الاعتمادية : دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة ،أماراباك : مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، المجلد الثالث، العدد السابع (2012)
- http://www.amarabac.com
- بومدين يوسف : إدارة الجودة الشاملة و الأداء المتميز، جامعة بومرداس ، الجزائر
- www.kantakji.com/fiqh/Files/Quality/B101.pdf
- ربا جزا جميل المحاميد :دور ادارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي ، دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ، كلية الادراية العلوم والمالية ، 2008
- www. library.iugaza.edu.ps/thesis/92933.pdf
- سوسن شاكر مجيد الجلبي : ضمان جودة واعتماد البرامج الاكاديمية في المؤسسات التعليمية (الاهداف ، الاجراءات ، النتائج) ، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الاوربي المنعقد للمدة من 29- 30 نيسان 2011 ، تحت شعار نحو بناء منظومة وطنية متكاملة لضمان جودة التعليم العالي في لبنان
- www.higheredu.gov.lb/Workshops/Conf_QA/29.../Sawsan_Majid.pdf
- جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون : امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة علي خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول علي الاعتمادية : دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة ،أماراباك : مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، المجلد الثالث ، العدد السابع (2012).
- http://www.amarabac.com
- عماد الدين شعبان علي حسن : الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية في ضوء المعايير الدولية.
- http://faculty.ksu.edu.sa

تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي – أفكار وممارسات –

الأستاذ: سوالم صلاح الدين
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس – الجزائر
salahsoualem@yahoo.fr

الأستاذ: طراد خوجة هشام
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة محمد الشريف مساعدية سوق أهراس – االجزائر
eco.hichem@gmail.com

الملخص: *تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع إدارة الجودة الشاملة الذي يعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في البيئة العربية بصفة خاصة؛ لذلك فإن إخضاع هذا المفهوم لمزيد من الدراسة والبحث يسلط مزيداً من الضوء على أهمية الموضوع ويجذب مزيداً من الاهتمام به على المستوى الفكري والتطبيقي.*

كما تستهدف هذه الورقة البحثية تقديم إطار فكري لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مبني على الدراسات النظرية والتجارب التطبيقية لبعض مؤسسات التعليم العالي في أنحاء متفرقة من العالم، كما تهدف إلى تقديم إطار علمي مقترح لخطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

وخلص البحث بتقديم بعض التوصيات التي توضح لمؤسسات التعليم العالي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها .

الكلمات المفتاحية: *الجودة، معايير الجودة، التعليم الجامعي، إدارة الجودة الشاملة، التحسين المستمر.*

المقدمة (Introduction):

يشهد العالم منذ سنوات تعاظم حدوث تحولات وتطورات هامة ومتعددة شملت جل الميادين والتي هي في الواقع إفرازات ونتائج لآثار ظاهرة عظيمة سميت في الأدبيات المعاصرة بظاهرة العولمة ذات الأبعاد المتعددة السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية وغيرها، كان للبعد الاقتصادي الحط الأوفر فيها نتيجة تحرير التجارة ونشوء تحالفات واندماجات اقتصادية كبرى، وسيطرة المؤسسات المتعددة الجنسيات، وتنامي غزو المنتجات الأجنبية وإلغاء فكرة المستهلك المحلي بفضل تكنولوجيا المعلومات وسطوة الانترنت .وكل هذه العوامل أججّت من جحيم المنافسة وعّقدت من مساراتها، وباتت هذه الأوضاع الجديدة تلزم الإدارة المعاصرة البحث عن تقنيات وآليات تساعدها على مواكبة الزمن الجديد وتوفير متطلباته. وكانت إدارة الجودة الشاملة في مقدمة تلك الأفكار التي شكلت الوعاء المتناسب مع تلك المعطيات، والقادر على مواجهتها بفاعلية.

ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة مدخلاً يهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي للأفراد لتحويلهم من منطق كشف الأخطاء إلي منطق منع الأخطاء"Zero defect" ، فهي من أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي فرضتها التغيرات التكنولوجية المتلاحقة، حيث يقوم هذا المدخل على إدخال أسلوب معين في التعامل مع المؤسسات.

ويجمع التخاطب الاجتماعي العالمي المعاصر على أن قطاع التعليم سيكون ميدانا تنافسيا بين القوى العالمية، وخصوصا في عالم يزداد فيه الاعتماد المتبادل والترابط بشكل متزايد، ومع ذلك تتعرض النظم التعليمية للنقد دوما، حيث تبدو هذه العملية النقدية ظاهرة يشترك فيها الخبراء من أصحاب الرؤى المختلفة، حيث يرى البعض أنه يجب أن يتبنى المجتمع النامي مشروعا إصلاحيا، الهدف منه الارتقاء بقطاع التعليم في الدول النامية، بحيث يمكن تعديل انحرافاته وجعله يسير بخطى متوازية نحو التقدم العلمي للدول ذات الترتيب الأول في العالم. ورغم أن الأخذ بهذا المفهوم في مجال التعليم العالي لا يزال حديثا ولم تعطى الاهتمام الكافي، إذ أنه نتيجة للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والعالي للحصول على نوعية أفضل من التعلم ويخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع.

انطلاقاً مما سبق، وباعتبار أن مؤسسات التعليم العالي هي مصدر للمعرفة والاستثمار فيها فهي بالتالي أكثر المنظمات ملائمة لتبني نظام إدارة الجودة الشاملة. وفي إطار التوجهات السالفة الذكر، وفي ظل محدودية الدراسات العلمية الهادفة إلى مناقشة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي والمحلي، لذا فإن الدراسة الحالية تستهدف البحث في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة الذي يعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة في البيئة العربية بصفة خاصة؛ لذلك فإن إخضاع هذا المفهوم لمزيد من الدراسة والبحث يسلط مزيداً من الضوء على أهمية الموضوع ويجذب مزيداً من الاهتمام به على المستوى الفكري والتطبيقي.

ومن ناحية أخرى تزداد أهمية هذه الدراسة في ظل محدودية الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي كما ذكرنا سابقاً، إذ مازال هذا المفهوم لم يحظ بالاهتمام الكافي

من قبل الباحثين والمهتمين والممارسين في مؤسسات التعليم العالي عالمياً وعربياً على وجه الخصوص، وبالتالي ستسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية في هذا الجانب.

هدف الدراسة

تأتي الدراسة الراهنة لتحاول الوقوف بشيء من التحليل على أهمية أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تحقيق النجاح والتفوق على الصعيد المحلي والإقليمي والعالمي، وضرورة الاستثمار فيه من خلال إمكانية اعتماده كإستراتيجية علمية حديثة لإدارة التعليم العالي.

كما تستهدف هذه الورقة البحثية إلى تقديم إطار فكري لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مبني على الدراسات النظرية والتجارب التطبيقية لبعض مؤسسات التعليم العالي في أنحاء متفرقة من العالم، كما تهدف إلى تقديم تصور مقترح لخطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

أسئلة الدراسة:

يتطلب تحقيق الهدف العام للدراسة وأهدافها التفصيلية الإجابة عن مجموعة الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة، وما أهدافها؟
- ما الفوائد المتحققة للمنظمات من تبني نظام إدارة الجودة الشاملة؟
- ما متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة؟
- ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وما مبررات تطبيقها؟
- ما الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما خطوات التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما أهم عوامل النجاح وصعوبات التطبيق المتوقع أن تواجهها مؤسسات التعليم العالي عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة؟

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المطلوبة للإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها، استخدمت الباحث أسلوب البحث المكتبي القائم على مسح وتحليل النتاج العلمي المنشور (ورقياً، إلكترونيا)، وتضمن ذلك : الكتب، الدوريات، الدراسات، البحوث العلمية، قواعد المعلومات والمواقع الإلكترونية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

هيكل الدراسة:

للإجابة على الإشكالية المطروحة وللوصول إلى أهداف الموضوع، تم تقسيم البحث إلى ثلاثة محاور رئيسية:

- المحور الأول: إدارة الجودة الشاملة– مفاهيم ومرتكزات أساسية
- المحور **الثاني:** إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
- **المحور الثالث:**تجارب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المحور الأول: إدارة الجودة الشاملة– مفاهيم ومرتكزات أساسية

1.مفهوم الجودة

أ. لغة:

جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني " كون الشيء جيدًا، وفعلها الثلاثي جاد"[1]، وعرف ابن منظور الجودة في معجمه لسان العرب بأن أصلها "الجود" والجيد نفيض الرديء وجاد الشيء جودة، أي صار جيدا، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.[2] والجودة كما هي في قاموس أكسفورد تعني: الدرجة العالية من النوعية أو لقيمة.

كما أن مفهوم الجودة لم يكن مقتصرًا على العصر الحديث بل عرفته البشرية منذ القدم، فكانت دائمة البحث عن الأمور والأشياء الأفضل لحياتها، ومن هنا واصلت تقدمها وتطورها بشكل مستمر ودائم فالجذور التاريخية للمفهوم تعود إلى العصور القديمة، حيث قام المصريون القدماء حوالي عام **(2000 ق.م)** بوضع وتطوير مقاييس في المساحة والأطوال لاستخدام ها كمقاييس معيارية. وفي الدولة الإسلامية حضت الجودة باهتمام خاص على المستوى الأخلاقي وعلى المستوى العملي يقول الله تعالى:{ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا ۗ وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ} **(الجاثية 15)** وفي آية أخرى يقول سبحانه تعالى: {صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ}**(النمل 88)**

وأما في السنة النبوية المطهرة فورد عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قا ل: ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه)) (رواه مسلم). فالجودة في الإسلام تعنى الأداء على أكمل وجه وفي الوقت المناسب وبأقل الموارد المتاحة، والأداء بمهارة عالية، والعدالة بالمعاملة، وضمن المعايير والمقاييس المعتمدة ومن هنا أن هناك الكثير من الألفاظ القرآنية أو ما ورد على لسان الرسول صلى الله عليه وسلم المتنوعة تطابق معنى الجودة منها: الإحسان، والإتقان، والتسديد، والسداد، والإكمال. [3]

ب. اصطلاحا:

يرجع مفهوم الجودة (quality) إلى الكلمة اللاتينية (qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار والأوابد التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها .أو لاستخدامها لأغراض الحماية وحديثا تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وظهور الإنتاج الكبير والثورة الصناعية وظهور الشركات الكبرى وازدياد المنافسة .إذ أصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة ومتشعبة فقد عرفها البعض بأنها: (مجموعة من المزايا والخصائص الخاصة بالمنتج آو الخدمة والتي تساهم في إشباع رغبات المستهلكين وتتضمن السعر الأمان والتوفر والموثوقية والاعتمادية وقابلية الاستعمال).[4]

ويعرف باحث آخر الجودة بأنها "مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة".[5]

ويعرف جيمس تيبول James Teboul الجودة بأنها تعني "القدرة على إرضاء الحاجات عند وقت الشراء وأثناء الاستخدام وعند أفضل تكلفة، بينما تقلل من الخسائر وتزيد من المقدرة على المنافسة".[6]

2. مفهوم إدارة الجودة الشاملة

لقد شاع في السنوات الأخيرة استخدام مصطلح إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM) فماذا يقصد بهذا المصطلح والذي أخذ ينتشر بشكل سريع على الرغم من حداثته.

في الحقيقة أن إدارة الجودة الشاملة نشأت في القطاع الصناعي في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية إذ شهدت الكثير من التغيرات والتطورات العلمية والتقنية، فبرز العديد من العلماء والمفكرين الذين طوروا هذا المفهوم، فأصبح من بين المفاهيم الأكثر انتشارًا في مجال تطوير العمل والأساليب الإدارية. فظهرت اجتهادات كثيرة لوضع تعريف شامل لها ولكن جاءت هذه التعريفات لتعبر عن آراء كاتبيها ومؤلفيها وتخصصاتهم، وفيما يأتي عرض لبعض هذه التعريفات:

- إدارة الجودة الشاملة هي نظام يستخدم بشكل أمثل مجموعة من الفلسفات الفكرية المتكاملة والعمليات التسيرية والأدوات الإحصائية والموارد المالية والبشرية بهدف تلبية احتياجات العميل الداخلي(العامل داخل المؤسسة) والخارجي (زبون المؤسسة) على حد سواء.[7]
- هي نظام شامل للقيادة والتشغيل تعتمد على مشاركة جميع العاملين الزبائن والموردين ويهدف إلى التحسين المستمر للجودة والأداء على الأمد البعيد.(8)
- وقد عرف (جوزيف جابلونسكي) إدارة الجودة الشاملة على أنها شكل تعاوني لأداء الأعمال، يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل.(9)
- لقد عرفها معهد الجودة الفيدرالي على أنها القيام بالعمل الصحيح بشكل صحيح ومن أول مرة مع الاعتماد على تقييم العميل في معرفة مدى تحسين الأداء.[10]

من خلال هذا العرض نلاحظ أن نظام الجودة الشاملة يرتكز على محاور ومكونات أساسية هي:[11]

1. **محور يرتكز على الجودة** باعتبار المنظمات التي تنتج منتجات ذات جودة سوف تحقق أحسن النتائج وهو عامل مهم لبقاء المؤسسة أطول مدة ممكنة.
2. **محور يرتكز على العامل الإنساني : من حيث التدريب والإبداع وبناء فرق العمل والاتصالات والتطوير والتغيير والالتزام وضمان فاعلية الاتصالات.**
3. **اعتبار المنظمة نظام مفتوح:** على المحيط وإدراك المنافسة وتطوير إستراتيجية المنافسة.

وبالتالي يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها ثورة ثقافية وذلك بسبب الطريقة التي تفكر وتعمل فيها الإدارة فيما يتعلق بالعمل على تحسين الجودة باستمرار والتركيز على عمل الفريق، وتشجيع مشاركة الفرد بوضع الأهداف وباتخاذ القرارات.

3. المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة(TQM)

هناك إجماع لدى الكثير من الباحثين حول المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وبالإجمال فإن هذه المبادئ تشمل كل من: الرضا الدائم للزبون، والتزام الإدارة العليا، والتحسين المستمر، وانخراط أو إشراك الموظفين وتمكينهم.[12]

أ. **رضا الزبون:** يعد التركيز على الزبون ورضاه أولى أولويات منهج إدارة الجودة الشاملة، وقد يعتبر البعض أن الزبون هو من أهم الأصول لأية منظمة، وقد أكدت المواصفات الدولية للجودة(ISO9000 :2000) أن رضا الزبون هو أحد الأهداف الرئسية لنظام إدارة الجودة الشاملة. ويرتبط رضا الزبون الدائم بالضرورة بنجاح وتميز المنظمة، وهذا الرضا الدائم يمكن أن يستمر لفترة طويلة من الزمن مادامت المنظمة تفي بمتطلبات وتوقعات الزبون على أكمل وجه. وتعتبر برامج إدارة الجودة الشاملة الأكثر نجاحا فهي التي تبدأ بتحديد الجودة من منظور الزبون، وقد عرف (Deming) الجودة على أنها ليس فقط الإيفاء بتوقعات، واحتياجات الزبون، لكن كذلك التنبؤ باحتياجاته وتوقعاته المستقبلية.

والجدير بالذكر أن هنالك صنفان من الزبائن، الزبون الخارجي والزبون الداخلي. **الزبون الخارجي** هو الذي يشتري ويستخدم المنتج أو الخدمة، أما **الزبون الداخلي** فهو كل شخص يتواجد ضمن مرحلة من مراحل العملية أو النشاط ويعتبر زبونا للعملية السابقة التي تم إنجازها، فهدف كل موظف في هذا الشأن هو التأكد من أن الجودة تفي بتوقعات الشخص الذي يلي.

ب. **التزام ودعم الإدارة العليا:** هناك اتفاق عام على أهمية دعم الإدارة العليا والتزامها في إنجاح إدارة الجودة الشاملة. وقد أشار البعض إلى أن التأكيد المتناسق لدور الإدارة العليا كموجه رئيس للتغيير سيحد من دور الاختلافات الفردية فيما يتعلق بتبني الموظفين لمنهج إدارة

الجودة الشاملة. ولاشك أن التزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يجب أن يكون نتاجا عن إيمانها وقناعتها بما يمكن أن تجنيه المنظمة من فوائد عديدة جراء تطبيقها لإدارة الجودة الشاملة.

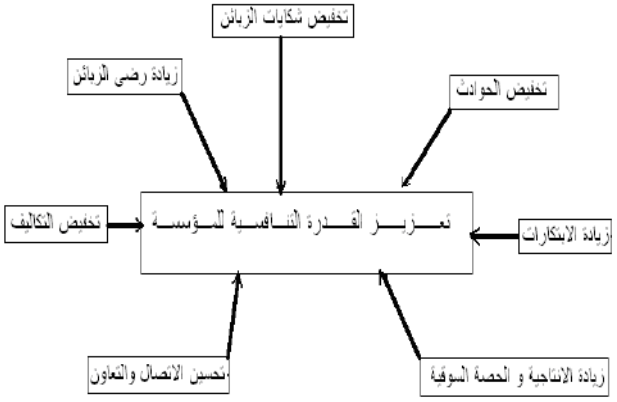
ج. **التحسين المستمر:** أثبتت نتائج الدراسات التطبيقية على أن نجاح مبادرات إدارة الجودة الشاملة يتطلب التغيير في طريقة وأسلوب الموظفين في ترجمة عملهم الأمر الذي يتوجب على المنظمات القائمة على أساس الجودة أن تكافح من أجل تحقيق الإتقان التام وذلك من خلال الاستمرار في تحسين العمل والعمليات الإنتاجية، كما أن التحسين يمكن أن يتم من خلال الاهتمام والتركيز على عدد من العناصر من أهمها: النظر إلى جميع الأعمال كعملية واحدة، وجعل جميع العمليات فعالة، وذات كفاءة، وقابلة للتكيف وتوقع التغير في احتياجات الزبون. وضبط أداء العملية باستخدام مقاييس مختلفة. والبحث عن الأنشطة التي لا تضيف قيمة للمنتج أو الخدمة، بهدف التخلص منها.

د. **إشراك الموظفين وتمكينهم:** تستند فلسفة الإدارة الحديثة اليوم على أساس أن أهداف المنظمة تتحقق مع الآخرين ومن خلالهم، لذلك فإنه من الضروري وكمتطلب أساسي من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في تعظيم مشاركة جميع العاملين داخل المنظمة ضمن فريق واحد، ويمكن أن تأخذ عملية إشراك وانخراط الموظفين أشكالا متعددة كفرق العمل، التمكين والتحفيز.

4. دواعي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة

أثبتت العديد من المؤسسات العالمية تميزا واضحا في نتائجها، من خلال تطبيقها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وحققت نتائج مشجّعة في هذا المجال، أمثال شركات: IBM، Ford ، Pisellireckan.

لقد ثبت إذن، من خلال الاستخدام الهادف لإدارة الجودة الشاملة، تحقيق العديد من المكاسب، وهذا حسب ما برهنت عليه التجارب الدولية، والتي نبينها في الشكل التالي:



Source: Kim S. Cameron, Robert E. Quinn: Culture: Diagnosing and Changing Organizational Based on the Competing Values Framework, John Wiley and Sons, 2011، P.156.

المحور الثاني: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

1. تعريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم على أنها "نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات، وهي الأفراد والأساليب والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسن المستمر لجودة المخرجات الإرضاء المستفيدين"[13].

كما يمكن تعريف هذه المنهجية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي على أنها" مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنهج التعليمي وتشتمل كل العناصر المادية والبشرية بالمؤسسة"[14]

وهناك من ذهب بالقول إلى أنَّ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هي"عملية إدارية إستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي للتحسين المستمر في الأداء وتحقيق الأهداف بكفاءة أفضل وفعالية أكبر ومرونة أعلى".

كما قدمت لها عدة تعريفات تتمثل في كونها:[15]

- أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية، ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء العملاء المستفيدين من التعليم والبحوث الجامعية؛
- فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية واستشارية بأكفأ أساليب (أقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة)؛

- تمييز وقياس ومحاولة إشباع حاجات الطلاب الحاليين والمرتقبين عن طريق آليات البدء من المجتمع وحاجاته ورجوعاً إلى الأدوار والمهام الواجبة التنفيذ لتحقيق تلك الأهداف."

هكذا نجد التعاريف تشير كلها إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي الصادر من قبل المؤسسة

التي تتبنى فلسفة إدارة الجودة الشاملة، أي أنها تشمل كافة الخصائص والمعايير الواجب توافرها في عناصر العملية التعليمية التي تستلزم إشباع حاجات ورغبات العملاء الداخليين) الأساتذة، الطلبة والموظفين (وتلبية احتياجات العملاء الخارجيين) الطلبة، المجتمع وسوق العمل (ومتطلباتهم، وذلك بالاستخدام الكفء للإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة لدى المؤسسة التعليمية.

ومن هذه التعاريف نستنتج أنَّ إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي هي عبارة عن فلسفة إدارية جديدة

يجب أن تتبناها مؤسسات قطاع التعليم العالي وهي تشتمل على العناصر التالية:

- إدارة الجودة الشاملة تشمل كل العمليات الداخلية للمؤسسة التعليمية، وتمس كل وظيفة تشمل على مورد بشري؛
- إدارة الجودة الشاملة تركز على تحقيق حاجات ورغبات كل من الأساتذة، الطلبة والموظفين بغية تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل؛
- ترسيخ فكرة الجودة الشاملة هي الدعامة الرئيسية لإستراتيجية مؤسسات قطاع التعليم العالي؛
- الجودة الشاملة تهدف إلى التحسين المستمر لأداء المؤسسة التعليمية بغية التوصل إلى الأداء المتميز وجعل منتجها التعليمي قابل للمنافسة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي؛
- التقويم المستمر للجهود المبذولة والأداء المحقق والتعرف على أوجه القصور ومعالجتها وكذا تجنب الأخطاء والانحرافات.

2. مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إن إدارة الجودة تساعد، وبشكل منظم، على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي وذلك لأن نظرية الجودة الشاملة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استخدامها وتوظيفها كآلية أو نظام في أثناء تحليل المعلومات واتخاذ القرارات اللازمة. كما تركز مبادئ وعناصر مفهوم إدارة الجودة الشاملة كنظرية تطبيقية على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام التعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر، ويمكن إيضاح دواعي الاعتماد على إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في النقاط التالية:[16]

- إن غالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال في التعليم، إن هذه الإستراتيجية أدت إلى التضحية بنوعية التعليم؛
- تحسين مخرجات التعليم العالي؛
- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحديًا للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التعليمية؛
- بما أن الطالب هدف ومحور العملية فيجب إرضائه كزبون أساسي في العملية التعليمية؛
- ضرورة إجراء التحسينات في مناهج التعليم العالي بطريقة منظمة من خلال تحليل المعلومات باستمرار؛
- استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في مؤسسات التعليم العالي؛
- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها؛
- المساعدة في تركيز جهود الجامعة على إتباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل؛
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها؛
- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة؛
- تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين؛
- السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها؛
- الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.

3. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لا تختلف كثير من المبادئ الأساسية للجودة في القطاع الصناعي، فقط التركيز هنا على العنصر البشري أي المدخلات، المخرجات، العملية التعليمية.

ويمكن تناول هذه المفاهيم بشيء من التفصيل كما يلي:[17]

- **المدخلات في العملية التعليمية أو التعليم العالي**: تعتبر المدخلات الأساس في تحسين جودة التعليم، حيث أن الأساتذة الأكفاء والقاعات الدراسية المتكاملة من حيث تقنيات التعليم والمعامل المجهزة،بالإضافة إلى الطلاب الذين يملكون الدافعية والرغبة المالية في الدراسة تلعب كل هذ الأمور دوراً بارزاً في تحقيق الجودة العالية في مؤسسات التعليم العالي .وكثيراً ما يفهم بأن الجودة في التعليم العالي تعنى جودة المدخلات.

- **العملية التعليمية:** إن تحسين جودة المدخلات تعادل في مضمونها تحسين جودة العملية التعليمية والتي تعتبر صناعة محدودة متمثلة في التعليم Learning والتدريب Teaching، واللذان يعتبران من الفعاليات المعقدة طالما أن هذ العمليات غير ملموسة ويصعب قياسه.
- **المخرجات** :تعود جودة مخرجات التعليم إلى المفاهيم التقليدية المعروفة والشائعة مثل معايير التعليم والمهارات والتطور المعرفي، وتعد مخرجات التعليم من المفاهيم التي يمكن قياسه والمقصود. بالتعليم هُنا هو المخرجات والتي تعود إلى العلاقة النسبية ما بين الحالة الأوليةInitial State ، أي الحالة المعرفية لدى الطالب عند دخوله في البرنامج والحالة النهائية Late State أي عند إكمال الطالب لدراسته بالبرنامج. ويمكن تعريف نوعية خريج العملية التعليمية على أنها قاعدة المعرفة التي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة واتخاذ القرار.

المحور الثالث: تجارب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لقد كشفت الدراسات ذات العلاقة بموضوع الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية، أن هناك العديد من الجامعات والمعاهد والكليات الجامعية التي تبنت برامج تطبيق إدارة الجودة الشاملة، من أجل العناية بالمستفيدين وعملية التحسين المستمر، وانتشرت تلك التجارب من الولايات المتحدة الأمريكية وحتى أستراليا مرورا بدول العالم، ومن بين هذه التجارب العالمية المتميزة نذكر ما يلي:[18]

أولاً: تجربة جامعة ويسكنسون الأمريكية Wisconsin University

قامت جامعة ويسكنسون سنة 1990 بوضع خطة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد عرفت هذه الخطة ب " قيادة الجودة الشاملة " وكانت بمثابة مدخل هام في الإدارة يستخدم الطريقة العلمية وإسهامات جميع الأفراد في التطوير المستمر لكل وظائف ونشاطات المؤسسة، بهدف الاستجابة لتوقعات المستفيدين، وقد تضمن إطار عمل هذه الخطة ثماني مجموعات على النحو التالي:

1. **فريق القيادة** : وتتلخص مسؤولياته في تطوير رؤية القيادة في الجودة الشاملة، من حيث الأهداف ومعايير النجاح والقضايا الرئيسية التي يجب التعامل معها والأساليب التي يجب أن تتبع.
2. **مكتب الجودة** : ويضم مجموعة من الأفراد تقوم بمهمة الإرشاد والتسهيل والمعاونة في تنفذ فلسفة وطرق الجودة الشاملة.
- فريق التنفيذ: ويتكون من أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة والمعرفة.
- أقسام التحول: وتشمل الأقسام التي ستطبق عليها إدارة الجودة الشاملة.
- الشبكة الداخلية: وتتضمن اللقاءات الشهرية مع المتحدثين عن موضوعات الجودة والجهود.
- الأخرى المبذولة في المجال، بهدف تدريب الأفراد.
- فريق النصح: وهو فريق من الخبراء الذين يمثلون المؤسسات العامة والخاصة ويلتقون مرتين كل سنة.
- فريق الممولين: ويتضمن هذا الفريق الجهات التي تقدم الإعانات لتنفيذ هذه العملية وتشمل الإعانات المادية، تدريبية، استشارية، من جهات لديها خبرات سابقة في التطبيق.
- الشبكة الخارجية: وتتمثل في قنوات الاتصال، مكتب الجودة بالكليات والجامعات الأخرى التي تطبق الجودة، وكذلك بالمستشارين في القطاع الخاص والجهات الحكومية والجامعات الأخرى على مستوى الدولة.

وقد توصلت الجامعة إلى أن تطبيق هذه الخطوات بدقة حقق لها مجموعة من المكاسب منها:

- تقليل التكاليف؛
- تقليل الفاقد والهدر؛
- تقليل الصراعات والنزاعات بين العاملين.

ثانيا: –جامعة هارفارد:

تقوم تجربة هذه الجامعة الرائدة على مستوى العالم على الخطوات التالية :

- إدارة السلوكيات والأفعال، مثل إدارة الأداء، إدارة عمليات التمويل، إدارة المقابلات مع الموظفين، وغيرها.
- التعليم والتدريب والتقييم.
- الاتصالات التي تنطوي على الاستماع بغرض الفهم، تدفق المعلومات، كسب الإجماع والاتساق، وغيرها.
- الأدوات والمقاييس، والتي تتكون من عمليات التخطيط، إعداد التقارير، المراجعة، وغيرها.
- فرق التحول، والتي تعمل في ضوء الالتزام بالوقت والموارد المتاحة، والالتزام بالخطة طويلة الأجل وما شابهها.
- الثناء والمكافأة، حيث يتم التركيز على بعض الجوانب كالمقابلات، والهدايا، والرحلات، إعادة النظر في المرتبات، وغيرها.

ثالثا : تجربة جامعة نورث ويست ميسوري أستيت الأمريكية North west State University

في سنة 1991 تبنت الجامعة فكرة تغيير ثقافتها نحو النوعية والجودة مع الأخذ بعين الاعتبار وثيقة جائزة مالكولم بالدرج للجودةMBNQA ،

وفي سنة 1994 تقدمت الجامعة لدخول المنافسة على الجائزة لولاية ميسوري التي تعتمد الجائزة المذكورة أعلاه، وحققت الجامعة الهدف سنة1997.

ولقد أسهم أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين في وضع قائمة، احتوت على 200 فكرة على صلة بالمتغيرات الممكن حدوثها في الحرم الجامعي، ووقع الاختيار على 42 فكرة لتنفيذها على مدار سبع سنوات، وفي النهاية نتج عن ذلك:

-دمج سبع كليات في أربع كليات؛

-تم إلغاء 34 برنامجا كانت دون المستوى المطلوب؛

-حولت % 6 من موازنة الإدارة والخدمات التعليمية المساندة إلى التدريس؛

-زاد عدد الطلاب المقيدين بنسبة % 26 من القدرة الاستيعابية؛

-أدخل نظام آلي شامل في أول حرم جامعي في أمريكا.

رابعا: تجربة جامعة جرافث الأسترالية Griffith University

تأسست الجامعة سنة1970، ومنذ ذلك الحين صممت الجامعة إستراتيجية لتحري الجودة في مختلف قطاعات الجامعة، أما تطبيق إدارة الجودة فقد شمل الخطوات التالية:

أ. **خطة إدارة الجودة** :عين مجلس إدارة الجامعة مساعد نائب رئيس الجامعة لتطوير الجودة، وهذا التعيين هدف لتأسيس مشاركة الجميع في تطوير جودة أنشطة الجامعة، وتضمن البرنامج المسطر المبادئ الأساسية التالية:

- تستند مسؤولية قيادة برنامج تطوير الجودة إلى نائب الرئيس وكبار المسؤولين؛
- الالتزام بتطبيق الجودة في أعمال جميع الوحدات بالجامعة؛
- التحسين المستمر مسؤولية الجميع؛
- توظيف مناسب لجميع المصادر لدعم إدارة الجودة؛
- مسؤولية إدارة الجودة تمنح للمستويات العملية؛
- تشجيع التنوع في أساليب إدارة الجودة؛
- تطوير العاملين عامل جوهري إدارة الجودة؛
- فاعلية إدارة الجودة تصنف كالآتي:

- الفاعلية؛
- الاستجابة؛
- التخطيط والإبداع؛
- الاتصال؛
- استخدام المعايير للحكم على الأداء ؛
- التقويم للتحسين ؛
- إدارة نظم المعلومات؛
- خطة لتطبيق التغيير ؛
- فاعلية التكلف؛
- من مبادئ الجودة ورسالة الجامعة، سبعة عوامل إستراتيجية هامة حددت على النحو التالي:
  - ✓ التعليم والتعلم؛
  - ✓ البحث؛
  - ✓ خدمة المجتمع؛
  - ✓ إدارة مؤسسية؛
  - ✓ أولوية توفير المصادر ؛
  - ✓ التعزيز الفني ودعم المعلومات ؛
  - ✓ إجراءات تطوير الجودة.

ب. **خطة إدارة جودة التعليم والتعلم** : إن خطة إدارة جودة عمليات التعليم والتعلم اعتمدت كمحرك للتحسين، وبناء أفضل ممارسات لعملية التعليم والتعلم في الجامعة، وتطالب الخطة مراجعة تلك العمليات من قبل الأعضاء والأقسام، كخطوة أولية لتحديد مواطن القوة والضعف والفاعلية والكفاءة المتعلقة بجميع المقررات من أجل تحسينها.

ج. **خطة إدارة جودة البحث العلمي:** تضمن هذه الخطة الأبعاد التالية:

- الخطوط العريضة لعمليات البحث العلمي ؛
- فرص للتنافس الوطني لنيل تمويل ودعم مراكز البحوث ؛
- طرح مقررات الدراسات العليا ؛
- التقويم والملاحظة والمراجعة ؛

د – تنفيذ تطبيق الجودة :وتضمن ما يلي:

- كل كلية شكلت لجنة للجودة لتوفير القيادة، ولتحسين الجودة في الكلية ومهام المسئولين فيها؛
- مع تأكيد المسؤولية، أداء الأهداف يتحقق حسب الوقت المحدد؛
- البرنامج كان واضحا لجميع أعضاء الجامعة ؛
- خطة تطبيق إدارة الجودة في الجامعة وضعت بمشاركة المستفيدين من خدمات الجامعة.

خامسا: إدارة الجودة الشاملة في ماليزيا

خضع قطاع التعليم الماليزي للنمو الأساسي نتيجة للجهود التي جعلت وزارة التعليم تتوسع وتنظر إلى التعليم كصناعة واستثمار، حيث زاد تسجيل الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بنسبة (9%)، حيث كان عدد الطلاب عام 1996 يربو عن 17569 طالبا، ثم زاد عام 1997 إلى28344 طالبا بعد الانفتاح على التعليم العالي بشكل كبير، وقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة إحدى عشرة جامعة عامة وست جامعات خاصة، وزاد تخصيص (30%) من الميزانية للتعليم ابتداء من العام 1997، كما تنفق الحكومة على خمسين ألف طالب يدرسون خارج ماليزيا، لذا خصصت الحكومة الماليزية أكثر

من 100 مليون دولار لنقابة التعليم الوطنية لدعم دراسة الطالب في مؤسسات التعليم العالي.

وقد توصلت دراسة أمريكية أوربية ماليزية إلى وجود عوامل نجاح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الماليزي تمثلت في:

- **القيادة Leadership**
- **التحسين المستمر Continuos improvement**
- **الوقاية Prevention**
- **مقاييس الموارد Measurement of Resources**
- **رضا الزبون الداخلي والخارجي Customer satisfaction of internal and external**
- **إدارة الناس People management**
- **العمل في فريق teamwork**

سادسا: إدارة الجودة الشاملة في تركيا

قطعت تركيا خطوات إيجابية في مجال تطبيق الجودة الشاملة والارتفاع بمفهوم الجودة إلى الجودة الشاملة من خلال:

- إعداد القيادة، حيث إن لها تأثير فعال على تنفيذ مبادئ الجودة الشاملة وتطويرها والتعرف على اتجاهات الجودة.
- التدريب المستمر بمستوياته المختلفة من خلال إدارات قادرة على التنفيذ الجيد لبرامج التدريب.
- تخصيص ميزانية لتمويل تطبيقات الجودة الشاملة في مجال التعليم.

سابعا: إدارة الجودة في الجزائر

أما على مستوى الجزائر فعقدت العديد من المؤتمرات التي هدفت إلى كيفية تنمية الجامعات في ضوء الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة ومميزاتها ودورها في تحسين التعليم بشكل نظري بناءا على النجاح المحقق في العديد من الدول الحديثة والنامية، فوضعت المؤتمرات العديد من التوصيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم المدرسي والجامعي، لكن بدأت بعض المحاولات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في بعض الجامعات، وذلك بإعداد برامج تتطابق مع المعايير الدولية لضبط الجودة وتطوير التعليم، رغم بروز العديد من الصعوبات والعراقيل في وجه هذه المحاولات، نذكر منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر:

- غياب التنافسية لخرجي الجامعات الجزائرية في الأسواق العالمية.
- تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخرجي الجامعات الجزائرية.
- زيادة المعروض من الخريجين الجامعيين على الطلب عليهم.
- تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافية وتنظيمية يصعب التخلص منها.

استنتاجات وتوصيات الدراسة

أولا- الاستنتاجات

1. إن الجودة الشاملة للتعليم الجامعي تمثل إستراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات الجامعية.
2. يعزى اهتمام النظام الجامعي بتطبيق الجودة الشاملة إلى عدد من المعطيات أبرزها: المنافسة الدولية، وارتفاع معدلات الالتحاق والإنفاق على التعليم، وظهور تقنيات جديدة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج، والنظر إلى الخدمات الجامعية بروح المشروع التجاري.
3. إن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية لتحسين الأداء ونوعية المخرجات.
4. توجد عدة آليات يمكن تطبيقها لضبط الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومن أهمها: التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم إنتاج الطلاب التحصيلي.
5. توجد عدة نماذج للجودة الشاملة بعضها أمريكي والآخر ياباني والثالث أوروبي يمكن أن تستفيد منها النظم العربية عند تطبيق الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية.
6. تتسع مجالات الجودة الشاملة وضبطها في المؤسسات الجامعية بتعدد عناصر ومكونات النظام الجامعي، وإن كانت تتركز في ثلاثة مجالات رئيسة: الاهتمام برغبات العملاء، وبكفاءة المؤسسة الجامعية، وبتفعيل القيادة الجامعية.

ثانيا- التوصيات

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال بحثنا هذا نقدم مجموعة من التوصيات يمكن أن تساهم في إثراء الدراسات النظرية والتطبيقية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ولاسيما على المستوى التطبيقي الذي بإمكانه مساعدة مؤسسات هذا القطاع الحيوي نحو كيفية التطبيق الصحيح والناجح لهذا المسعى وذلك وفق ما يلي:

1. ضرورة التنسيق والتعاون مع الدول الأجنبية الرائدة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، باعتبارها المفهوم الحقيقي للجودة، لاسيما التي تربطها شراكة مع الجزائر للاستفادة من تجاربها في هذا المجال.
2. البدء بالتطبيق على إحدى الوحدات التنظيمية (كلية مثلا)، إذ نجد أن الغالبية العظمى من الجامعات الرائدة في تبني TQM قد ابتدأت بتطبيق هذه الفلسفة على بعض الوحدات التنظيمية قبل تعميم تطبيقها على الجامعة ككل، لضمان التطبيق الصحيح وتوافر الدعم اللازم لها من قبل جميع العاملين .إذ عندما يتحقق النجاح لدى

إحدى الوحدات التنظيمية التي ابتدأت في تبني TQM فأن ذلك سيسهل عملية تبنيهم ودعمهم لها.

3. ضرورة اهتمام المؤسسات الجامعية بالأفراد والكفاءات التي تتوفر عليها والعمل على تنميتها والرفع من مستوى جاهزيتها كونها مصدر وأساس كل تلك التقنيات والمهارات التسييرية التي يتطلبها بناء مشروع إدارة الجودة الشاملة والذي يبدأ بالاختيار الجيد لهؤلاء الأفراد، ثم إعدادهم وتدريبهم اللازم لتطوير معارفهم وتنمية قدراتهم والتأثير في اتجاهاتهم نحو الاقتناع بضرورة التغيير التي تشترطه إدارة الجودة الشاملة، ثم تحفيزهم لخلق الشعور بالاستقرار والولاء للمؤسسة وضمان بقائهم ضمنها ومنع تسربهم لمؤسسات أخرى وإشراكهم والسماع الجيد لمقترحاتهم وآرائهم وخلق بيئة عمل ملائمة تتميز بالمرونة وسهولة الاتصال.

4. وضمن نفس السياق ضرورة غرس وتنمية تطبيق أسلوب حلقات الجودة، لتفعيل الاتصال الهادف لإيجاد الحلول المناسبة لمشاكل العمل في المؤسسة الجامعية من خلال العمل الجماعي وتعزيز التعاون والتحلي بروح الفريق.

5. نوصي أيضا بضرورة وجود نظام معلومات فعّال يستطيع إن يقدم تقارير وبيانات مفصلة عن مستوى توافق الخدمات المقدمة مع احتياجات وتطلعات العملاء وأهم المنافسين، ومستوى جودة خدماتهم إلى غيره من المعلومات الضرورية لبلوغ الجودة المستهدفة في خدمات المؤسسة الفندقية.

6. وأخيرا نوصي بضرورة اعتماد المؤسسات الجامعية منهج إدارة الجودة الشاملة كأسلوب تسييري شامل ومتطور يمكن الاعتماد عليه في ظل العولمة والتطورات البيئية الحالية للاقتصاد المحلي والعالمي، بدلا من الأساليب التقليدية للتسيير التي أثبتت فشلها لعقود متعاقبة من الزمن وضرورة تخصيص وحدة تنظيمية كاملة تعنى بشؤونه وقضاياه وأن يكون موقعها ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة الجامعية قريبا من الإدارة العليا، لتحصل على المعلومات من مصادرها وتكون أكثر فعالية وتأثيرا على كامل النشاطات بالهيئة الجامعية.

قائمة المراجع والمصادر حسب تسلسلها

1. إبراهيم أنيس : المعجم الوسيط، ج1 ، ط1 ، القاهرة، مجمع اللغة العربية .بدون تاريخ النشر.، ص 145
2. ابن منظور جمال الدين محمد : لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، 1984، ص 72.
3. خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – بين النظرية والتطبيق–، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد(1)، 2008، ص 8.
4. مأمون سليمان الدرادكة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008،ص 16.
5. علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص 18.
6. James Teboul, Managing Quality Dynamics, (London : Prentice –Hall International (UK) Ltd., 1991), P.47.
7. مناصرية رشيد، أهمية الكفاءات البشرية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة دراسة حالة مؤسسة سوناطراك، حاسي مسعود– الجزائر، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة/ الجزائر، العدد2012/11، ص193.
8. بومدين يوسف، إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة/ الجزائر، العدد2007/5، ص31.
9. جوزيف جابلونسكي :إدارة الجودة الشاملة، ترجمة السيد عبد الفتاح النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، الجيزة، مصر، 1996،ص 26.
10. عبد المحسن توفيق، تخطيط دحماني ومراقبة جودة المنتجات، دار النهضة، القاهرة، 1996 ص 199.
11. بومدين يوسف، المرجع السابق، المكان نفسه.
12. لمزيد من التفاصيل راجع في ذلك:
13. فالح عبد القادر الحوري، تشخيص واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الأردنية– دراسة ميدانية على عينة من المستشفيات الخاصة–، مجلة لبصائر،جامعة البترا، الأردن، المجلد(12)، العدد الأول،2008، ص152إلى ص154.
14. يونس، استخدام إدارة الجودة الشاملة لتمكين الإبداع في التعليم العالي، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي بعنوان: الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، المنعقد في جامعة سعد دحلب –البليدة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، خلال الفترة 18–19 مايو 2011.
15. لخضر مداح، محمد لطرش، إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي ومجهودات تطبيقها، مداخلة مقدمة إلى المؤتمر

الدولي حول: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات،المنعقد يومي10-11 ماي 2011، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة/ الجزائر.

16. االمرجع السابق، المكان نفسه.

17. د .عبد النور موساوي، محمد سيف الدين بوفالطة، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مداخلة مقدمة إلى المؤتمر الدولي حول: إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات،المنعقد يومي10-11 ماي 2011، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة/ الجزائر.

18. جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية :دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أمارباك، المجلد الثالث، العدد السابع(2012)، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ص46.

19. لمزيد من التفاصيل راجع في ذلك:

- شرف إبراهيم الهادي، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، المجلد السادس، العدد(11)-2013،ص-ص266-277
- سالم بن سليم بن محمد الغنبوصي، إدارة الجودة الشاملة: نماذج وتجارب عالمية، ورقة مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية السادس العلوم التربوية والنفسية "تجديدات وتطبيقات مستقبلية"، المنعقد أيام 22-24 نوفمبر 2005، جامعة اليرموك أربد-المملكة الأردنية الهاشمية،ص 14-15.
- شليل عبد اللطيف، عياد سيدي محمد، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات: تجارب بعض الدول، ورقة مقدمة إلى الملتقى الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، المنظم يومي 13- 14/ ديسمبر 2010، جامعة د. الطاهر مولاي بسعيدة – الجزائر.

الجودة الشاملة بين المنظور الإسلامي والرؤية الغربية

الدكتور عادل بن عايد الشمري
قسم العلوم والدراسات العامة
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن – كلية المجتمع بحفر الباطن
المملكة العربية السعودية
drshammary@kfupm.edu.sa

الملخص: *هدف البحث الحالي إلى تجلية مفهوم الجودة الشاملة في المنظور الإسلامي وبيان الأصول التي ينبني عليها وينطلق منها، كما هدف إلى إبراز أهم المؤثرات في تطبيق هذا المفهوم والتي تنعكس عليه إيجاباً أو سلباً سواء في الثقافة الإسلامية أو الغربية، وأخيراً هدف إلى إبراز دلالات مبادئ هذا المفهوم في الإسلام. وقد توصل إلى مجموعة من النتائج أهمها استناد هذا المفهوم إلى مجموعة من المبادئ والأصول العامة في الإسلام كالإتقان والإحسان والإصلاح والحكمة، وبيان مجموعة من المؤثرات في تطبيق هذا المفهوم أهمها: المؤثر الاعتقادي، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي والأخلاقي، كما أوضح البحث أن جميع مبادئ الجودة في الفكر الغربي قد سبق إليها الإسلام وكانت نهجاً واضحاً في تعليماته وتوجيهاته وتطبيقاته، بل تميز المنهج الإسلامي بربانية هذه المبادئ واتساعها وشمولها.*

الكلمات المفتاحية *: الجودة – الشاملة – المنظور الإسلامي – الرؤية الغربية.*

المقدمة :-

أثبت تبني مفهوم الجودة الشاملة نجاحاً كبيراً في المؤسسات العامة والخاصة، ونال اهتمام أرباب الإدارة والقيادة بشكل جعل من هذا المفهوم مجالاً خصباً للبحث والدراسة. وقد أجريت العديد من الأبحاث والدراسات حوله في كثير من الكتابات الأجنبية قبل العربية؛ ناقشت هذا المفهوم ومراده ومتطلباته ومبادئه، حتى صارت الجودة الشاملة أحد أهم الفلسفات الإدارية منذ نهاية القرن الماضي حتى اليوم، الأمر الذي جعل منها أولوية إدارية ذات أهمية استراتيجية في كثير من مؤسسات العمل.

وكغيره من المفاهيم الحديثة لم ينل مفهوم الجودة الشاملة حقه من البحث والدراسة في الفكر الإسلامي، ولم يزل بحاجة إلى تأصيله وبيانه؛ انطلاقاً من المعتقد الإسلامي الذي يستند إلى عقيدة كمال الدين وشموله لجوانب الحياة جميعها، والذي نؤمن بأنه يحوي ثروة علمية عظيمة بحاجة إلى من ينقب عنها ويسخرها في تسيير وعمارة الكون والوجود الذي هو من صميم مهام الإنسان وواجباته.

وقد يغيب عنا عند تناولنا لكثير من المفاهيم الوافدة من بيئات مختلفة ضرورة الأخذ في الاعتبار اختلاف دلالاتها ومضامينها ومستلزماتها وفق الأصل الذي نشأت فيه؛ ومدى تأثير بيئتها التي وجدت فيها على تلك الدلالات والمضامين والمستلزمات، الأمر الذي قد يعطي لهذه المفاهيم دلالات مغايرة، أو ربما أوسع وأشمل عند مناقشتها وعرضها في بيئة مختلفة. (البيلاوي،2006)

وتشكل الجودة الشاملة أحد هذه المفاهيم المستوردة التي تحتاج إلى الفحص والعرض على بيئتنا وثقافتنا الإسلامية التي نريد تبنيها فيها؛ ليس بغرض تعرف مدى صلاحيتها من عدمه بقدر ما هو اكتشاف لمدى انسجام هذا المفهوم مع بيئتنا وثقافتنا وظروفنا المجتمعية، وكيف لنا استثمار المفهوم وفق هذه الثقافة والبيئة والظروف بالشكل الذي يجعل منه إضافة حقيقية وتعزيزاً لمبادئ هذه الثقافة العظيمة التي يمكن أن تضفي على أي مفهوم مزيد من العطاء والثراء.

بناء على ما سبق جاء هذا البحث ليحاول تأصيل مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام، والكشف عن أبرز المؤثرات في تطبيقه في البيئة الإسلامية والغربية، واستقراء دلالات مبادئه التي قررها الفكر الغربي من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة.

- **خلفية المشكلة :-**

استجابة للحاجة الملحة إلى تأصيل مفاهيمنا التربوية التي نرغب أن تكون أكثر فاعلية وتأثيراً ، وفي ظل الحاجة إلى توضيح مفهوم الجودة الشاملة في المنظور الإسلامي ومقارنته بالمنظور الغربي بقصد التعرف على الاختلافات والتوافقات التي يمكن أن تجعل من هذا المفهوم أكثر وضوحا وأقرب إلى التطبيق منه إلى التنظير ؛ جاء هذا البحث الذي يمكن تحديد أسئلته بالتالي:-

1. ما مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام وما الأصول التي ينبني عليها ؟
2. ما أبرز المؤثرات في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة ؟
3. ما دلالات مبادئ الجودة الشاملة في القرآن الكريم والسنة النبوية ؟

- **أهداف البحث وأهميته : -**

يهدف البحث الحالي إلى تجلية مفهوم الجودة الشاملة (Total Quality) في المنظور الإسلامي وبيان الأصول التي ينبني عليها وينطلق منها وفق هذا المنظور، كما يهدف إلى إبراز أهم المؤثرات في تطبيق هذا المفهوم والتي تنعكس عليه إيجاباً أو سلباً سواء في الثقافة الإسلامية أو الغربية، وأخيراً يهدف إلى استقصاء دلالات القرآن الكريم والسنة النبوية المرتبطة بالمبادئ التي اعتمدها الغرب لمفهوم الجودة، والكشف عن مدى استيعاب المنهج الإسلامي لها. ويأمل الباحث في أن الوصول إلى هذه الأهداف سيضفي على هذا المفهوم مزيداً من الوضوح، ويبين مدى اهتمام الإسلام به، بالشكل الذي يبرز ضرورة تبنيه وتطبيق مبادئه في مؤسسات العمل عامة ومؤسسات التعليم خاصة بصورة أفضل وأكثر فاعلية.

- **حدود البحث :-**

- يقتصر البحث على استعراض أبرز مبادئ الجودة الشاملة التي اتفق عليها علماء الجودة في الغرب، والتي تم حصرها في سبعة مبادئ هي: (القيادة الفعّالة – التحسين المستمر – التركيز على رضا المستفيد – التخطيط الاستراتيجي – المشاركة والعمل الجماعي – اتخاذ القرارات على أساس الحقائق – التدريب)، والاستدلال عليها بما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية.
- يعتمد البحث الأحاديث النبوية الصحيحة دون الضعيفة في الاستدلال.

- **الدراسات السابقة :-**

قليلة هي الدراسات التي حاولت توضيح مفهوم الجودة من المنظور الإسلامي– حسب اطلاع الباحث– وسيستعرض الباحث أهم هذه الدراسات مرتبة ترتيباً زمنياً تصاعدياً على النحو الآتي _

1. دراسة شاهين وشندي (2004) هدفت إلى استنباط المعايير التربوية النابعة من الفكر الإسلامي التي تؤكد على تجويد التعليم وإتقانه لإبراز دور التربية الإسلامية النابعة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، حيث بينت الدراسة مفهوم الإسلام عن الجودة ومتطلباتها، وأهم معايير جودة أهداف التربية الإسلامية، ومعايير جودة التقويم، وأخيراً عرضت مجموعة من التوصيات أهمها : ضرورة العمل على تأهيل المصطلحات العلمية المستخدمة حديثًا ومن بينها مصطلح الجودة الشاملة.
2. دراسة باشيوه (2006) بعنوان " جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز "، حيث أوضحت الدراسة أن التربية الإسلامية ذهبت لأبعد من مفهوم الجودة إلى مفهوم الإتقان والإحسان المستمر مدى الحياة في تخطيط وإعداد وتنفيذ كافة عناصر العملية التعليمية بغية إتقان عمليتي التعليم والتعلم، وعلى ضوء ذلك أوصت بعدد من التوصيات أهمها: إدخال مضامين الجودة وإتقان العمل في مختلف مراحل الدراسة بما فيها الجامعات، وحفز الطاقات نحو التطوير والتحسين المستمر الذي يؤهل المتعلم نحو الهدف الأساسي من عمليات التعليم والتطوير، وأخيرا تحديث عمليات الاتصال في المؤسسات التربوية من خلال توفير المناخ الملائم لانضباط المخرج التعليمي الذي يواكب متطلبات العصر.
3. دراسة عبد اللطيف والعجلوني (2006) بعنوان " إدارة الجودة الشاملة وإدارة الجودة في الإسلام محاولة للتجسير والتطوير" هدفت إلى محاولة طرح فهم أعمق لفلسفة إدارة الجودة الشاملة ومدى توافقها أو تعارضها مع مبادئ إدارة الجودة في الإسلام ، مستخدمة منهج تحليل المضمون، وقد توصلت الدراسة إلى أن مبادئ الجودة الشاملة لا تتعارض مع المنهج الإسلامي من حيث المبدأ، إلا أن المنهج الإسلامي يمتاز بأمور أهمها: ربانية المصدر، وتكاملها مع النظام العام لمجتمع، وامتداد أثرها إلى خارج حدود المنظمة المتبنية لها.
4. دراسة الميمان (2007) بعنوان " الجودة الشاملة في التعليم العام:المفهوم والمبادئ والمتطلبات– قراءة إسلامية "، هدفت إلى توضيح مفهوم الجودة في التعليم ومبادئها ومتطلباتها من منظور إسلامي، وقد توصلت الدراسة إلى أن مفهوم الجودة في التعليم في منظور الإسلام مبني على الإحسان وإتقان العمل والدقة فيه، وذلك من منطلق أن طلب العلم فريضة على كل مسلم والفرد متعبد فيه لله، كما قررت الدراسة أن مبادئ الجودة التي اتفق عليها المهتمين بالجودة الشاملة هي مبادئ أساسية في العمل عامة وفي العمل التعليمي خاصة، وقد أوصت بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بمنطلقاتها الإسلامية، وتوفير كل متطلباتها التي تعين على تطبيقها بالشكل المطلوب .
5. دراسة الرواحنة (2008) بعنوان " محددات الجودة في الفقه الإسلامي وأبعادها التشريعية "، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج الموضوعي والمنهج التحليلي، وذلك بتلمس معالم الجودة في التشريع الإسلامي واستخدام شكل الانتشار البياني فيه، والتقنين الفقهي ضمن محددات الجودة في الاستنباط والتطبيق. وكانت أبرز نتائج الدراسة بيان تميّز الشريعة الإسلامية في تنوّع وسائلها، ومسارعة الإنتاج الكمي والنوعي دونما استعجال الأمر قبل أوانه، وبذلك يتم استثمار الوقت والطاقات، مما ينقل الفعل الصادر إلى جودة عالية ضمن مجالات الإبداع والإنجاز وأجواء المنافسة الإيجابية من خلال الجودة الخلقية في تصويب السلوك الإنساني إلى أرقى مستوياته.
6. دراسة السكر والرواحنة (2009) بعنوان " أحكام الجودة في الفقه الإسلامي (البيع أنموذجاً)"، قدما فيها دراسة لأحكام الجودة في الفقه الإسلامي التي لم تكن وليدة لحظة أو فكرة، وإنما هي نهج

شرعي إسلامي منذ لحظات الدعوة الإسلامية الأولى، وقد نبهت الدراسة إلى معايير الجودة في البيع ومدى حاجة المجتمعات المعاصرة إليها، وأهميتها في الاستقرار العام للدولة والشعوب، كما بينت كيف شجعت الشريعة الإسلامية على التنافس المشروع الداعم لمناخات الاستثمار الجيد، وتوظيف الطاقات توظيفاً مناسباً في مشروع النهوض الحضاري للأمة.

7. دراسة الشريف (2011) بعنوان "مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القصص القرآني – قصة ذي القرنين نموذجاً" هدفت إلى استنباط مبادئ إدارة الجودة الشاملة الواردة في القصص القرآني بشكل عام، وقصة ذي القرنين بشكل خاص وذلك عن طريق بيان أمثلة تطبيقية يستدل بها على أن التزام مبادئ إدارة الجودة الشاملة يشكل عاملاً رئيساً من عوامل النجاح والقوة والتمكين، وقد أظهرت الدراسة عدداً من المبادئ الصالحة للاقتداء بها لكل شخص أو مؤسسة أو هيئة تريد النهوض بإدارة الجودة الشاملة لديها .

يلاحظ من العرض السابق للدراسات ذات العلاقة أنها ركزت بشكل كبير على استعراض مفهوم الجودة في التعليم خصوصاً كما في دراسة شاهين وشندي(2004)، ودراسة باشيوه (2006)، ودراسة الميمان(2007)، بينما ركزت دراسة عبد اللطيف والعجلوني (2006) على إدارة الجودة والوقوف عند إجراء المقارنة بين الجودة في الإسلام والجودة كما يراها الغرب، أما دراسة الرواحنة (2008) ودراسة السكر والرواحنة (2009) فقد تناولت الجودة من المنظور الفقهي الإسلامي بشكل خاص. ويأتي هذا البحث ليستكمل هذه الدراسات في تناوله لمفهوم الجودة بين المنظور الإسلامي والرؤية الغربية مع التركيز على استعراض أبرز المؤثرات في تطبيق الجودة في هاتين البيئتين، الأمر الذي ينفرد به هذا البحث عن الدراسات السابقة، مع إبراز أهم دلالات مبادئ الجودة التي جاءت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة .

- **منهجية البحث :-**

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي اعتمد تحليل المضمون الذي يقدم وصفاً موضوعياً ومنظماً للظاهرة المدروسة من خلال استعراض مفهوم الجودة الشاملة وتأصيله، وعرض أبرز المؤثرات في تطبيقه، ثم استقراء الأدلة التي تدعم مبادئه التي أسس لها الفكر الغربي الحديث؛ وصولاً إلى تقديم مجموعة من النتائج والتوصيات. وسيتم تناول عناصر هذا البحث وفق أسئلته كالتالي :

السؤال الأول– ما مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام وما الأصول التي ينبني عليها ؟

قبل الحديث عن أصل هذا المفهوم في الموروث الثقافي الإسلامي لابد من الحديث بإيجاز عن دلالات هذا المفهوم في الفكر الغربي، وهو بلا شك يعد من المفاهيم الحديثة إذا ما قورن بمرحلة الحديث عنه في أدبيات الثقافة الإسلامية. ولقد اتفق الباحثون على أن تاريخ استحداث مفهوم الجودة الشاملة يعود إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث طبقت اليابان أسس الجودة على الصناعة، تلتها الولايات المتحدة في خمسينات القرن الماضي، ثم تطرقت أسس الجودة إلى كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم. (البيلاوي، 2006)

ويعرّف معجم أكسفورد الجودة بأنها " درجة التميز أو الأفضلية ". أما قاموس ويبستر فيراها " مصطلحا عاما قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة ".

كما يؤكد الدرادكة (2009) إلى أن معاني الجودة (Quality) في الأدبيات الغربية تعني الدقة والإتقان، ويطلق عليها في اللاتينية (Qualitas) التي تعني طبيعة الشيء ودرجة صلاحيته .

ويعرفها معهد الجودة الأمريكي بأنها " القيام بالعمل وبشكل سليم من أول مرة مع الاعتماد على آراء المستفيدين من السلع والخدمات في معرفة مدى تحسن الأداء ". (عبدالفتاح ،2000)

ويعرفها إيفنس (Evans،1993) بأنها تلبية وإشباع توقعات المستفيد أو الزبون وتقديم ما يفوق هذه التوقعات.

ويجمل السقاف (1993) مفهوم الجودة بما يتعلق بمنظور العميل وتوقعاته وذلك بمقارنة الأداء الفعلي أو الخدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور العميل بجودة أو رداءة ذلك المنتج أو الخدمة ، فإذا كان المنتج أو الخدمة تحقق توقعات العميل فإنه قد أمكن تحقيق مضمون الجودة.

وعند محاولة تلخيص تعريفات الجودة نجد أنها تتضمن ثلاثة عناصر رئيسة كالتالي :-

- إتقان المنتج أو الخدمة .
- إرضاء العميل الداخلي والخارجي.
- السعي إلى التحسين المستمر .

إن مراجعة التعريفات اللغوية لمفهوم الجودة كما جاءت في الأدبيات الغربية يؤكد بأنها تتفق على أن الجودة تعني التميز والإتقان والحُسن.

وإذا كانت بدايات الحديث عن الجودة تقتصر على المجال الصناعي، إذ تشير أغلب التعريفات لهذا المفهوم إلى قضية جودة المنتج ورضا المستهلك، إلا أنها ما لبثت أن تجاوزت المجال الصناعي إلى المجالات الأخرى كالاجتماعية والتربوية، فهذا رودز (Rhodes, 1992,37) يعرف الجودة الشاملة في التربية بأنها " عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في

مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة ".

أما لفظ الجودة في المنظور الإسلامي فإن أصلها اللغوي فيشير إلى الكلمة "ج و د" والذي يعني الجيّد كما جاء في لسان العرب (ابن منظور،2003)، وجاء فيه " وقد جاد جودة وأجاد " بمعنى أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويشير بادحدح (2013) إلى أن خلاصة المعنى اللغوي للفظة الجودة يتضمن العطاء الواسع والأداء الجيد الذي يبلغ حداً فائقاً.

وقد اختار لها السكر والرواحنة(2009، ص512) تعريفاً جامعاً فقالوا " هي إتقان العمل وتحري أفضل السبل والوسائل في الفعل والقول حتى يقع ضمن القبول الرباني له أولا، والذي يحقق رضا المستهلك بعد ذلك، فهي وظيفة إنسانية ومسؤولية فردية ببعدها الشرعي للمسلم، من حيث القبول الرباني لعمل المسلم أو عدمه، والذي يترتب عليه أثره، وليست نهجًا اختياريًا مزاجيًا من حيث إحسان العمل وإتقانه أم لا " .

أما المعاني والدلالات التي وردت في الموروث الثقافي الإسلامي لهذه الكلمة فإننا نجد لها أصلا متجذراً وعميقاً لا يكاد يغفل عنه أحد، بل إن الحديث عن الجودة في الإسلام سبق كل النظريات الغربية التي تحدثت عنها، ويمكن إبراز هذه المعاني من خلال استعراض مجموعة من المفاهيم التي وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والتي تضمنت دلالات ومبادئ الجودة كما يراها الفكر الإداري الحديث، وشكلت أصولاً لهذا المفهوم في الفكر الإسلامي، و فيما يلي استعراض أبرز هذه المفاهيم :-

1. جاء في النصوص الشرعية لفظ "الحكمة" وما يشتق منها من ألفاظ " كالإحكام، والحكم، والحكيم "، فالإحكام أصل من الأصول التي بُني عليها الدين حيث قال تعالى: " كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ" (هود،1)، والحكمة تعني العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه والعمل بمقتضاها (تاج العروس، 252/8)، وقد جعلها الله هبة كريمة ومنحة عظيمة يهبها من يشاء كما قال تعالى:" يُؤْتِي الحِكمَةَ مَن يشاء وَمَن يُؤتَ الحِكمَةَ فَقَد أُوتِيَ خَيرًا كَثِيرًا " (البقرة،269)، وهي درجة أعلى من العلم إذ تتضمن المعرفة والإصابة في القول والعمل، فهي فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي (ابن قيم،2013)، وإن هذه المعاني للحكمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمقاصد الجودة وغاياتها وأهدافها.
2. جاءت الدعوة إلى الإتقان في القرآن الكريم وفي السنة النبوية بلفظ صريح فكان ذلك بمثابة الأصل العظيم في أداء الأعمال، وهو درجة عالية من الجودة يتضمن الحذق والمهارة والإحكام في الأداء. فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (الطبراني275/1)، ويقول صلى الله عليه وسلم: "الماهر بالقرآن مع السفرة البررة "(البخاري،4937) وفيه إشارة واضحة إلى قضية الإتقان، وفي قول النبي صلى الله عليه وسلم لذلك الرجل الذي أدى الصلاة: "ارجع فصل فإنك لم تصل" (الترمذي،303) دلالة واضحة على ضرورة إتقان العمال على الوجه الأكمل، بل إن الله سبحانه جعل الإتقان سمة كونية يستلهم منها المسلم مبادئ عمله فقال تعالى " صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ " (النمل،88)، وكيف لا يكون الإسلام صاحب السبق في الدعوة إلى الجودة والإتقان والله جل وعلا يقول: " مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُورٍ " (الملك،3). ولا يكفي الفرد أن يؤدي العمل فحسب، بل لا بد أن يكون العمل صحيحًا، ولا يمكن أن يكون صحيحًا إلا إذا كان متقنًا، فالإتقان بهذه المعاني سلوك حضاري دعا إليه الإسلام وحث عليه (حميش،2013)، وهو بهذا المعنى يرتبط ارتباطاً مباشراً بمفهوم الجودة بل يجعل منه منهجاً ملازماً لأي عمل يمكن أن يقوم به الفرد المسلم .
3. جاءت النصوص الشرعية تدعو إلى الإحسان وجعلت الإحسان مطلباً ملحاً في أداء الأعمال، قال تعالى: " وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ" (البقرة،195)، وقال تعالى: " لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً " (هود،7)، فمحل الاختبار هو حسن الأداء والتفاوت في ذلك، وكذلك في قوله تعالى: " إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لنبلوهم أيهم أَحْسَنُ عَمَلاً " (الكهف،7) وفي قوله تعالى: " الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً " (الملك،2)، وقوله تعالى:" إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ" (النحل،90)، وقوله تعالى:" إِنْ تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا" (النساء،128)، كما ورد في الحديث النبوي الشريف: " إن الله كتب الإحسان في كل شيء" (مسلم،5167)، وجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة " (الترمذي ،1409)، وعن عاصم بن كليب عن أبيه قال: شَهِدت مَعَ أَبِي جَنَازَة شَهِدَهَا رَسُوْلُ اللهِ صلى الله عليه وسلم وَأَنَا غُلاَمٌ أَعْقِلُ وَأَفْهَمُ، فَانتُهي بِالْجَنَازَةِ إِلَى الْقَبْرِ وَلَمْ يمكَّن لَهَا. قَالَ : فَجَعَلَ رَسُوْلُ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَقُوْلُ: " سَوّوا لَحْدَ هَذَا حَتَّى ظَنَّ النَّاسُ أَنَّهُ سُنَّة، فَالْتَفَتَ إِلَيْهِم فَقَالَ، أَمَا إِنَّ هَذَا لاَ يَنْفَعُ الْمَيِّتَ وَلاَ يَضُرُّهُ، وَلَكِنَّ اللهَ يُحِبُّ مِنَ الْعَامِلِ إِذَا عَمِلَ أَنْ يُحْسِن" (البيهقي،5313)، وجاء عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال:" مَنْ تَطَبَّبَ وَلَمْ يُعْلَمْ مِنْهُ طِبٌّ قَبْلَ ذَلِكَ فَهُوَ ضَامِنٌ" (ابن ماجه،3466)، وفي إلزامه بالضمان إشارة إلى أهمية الإتقان في العمل، وتضييق الفرص على من سواهم. ففي كل ما سبق دلالة واضحة على أهمية إحسان العمل وتجويده.

4. جاءت النصوص الشرعية لتسمو بالعمل الصالح والإصلاح، وربطت كثيراً بين العمل الصالح والإيمان، بل جعلت العمل الصالح أساساً لجودة الحياة وطيبها كما جاء في قول الله تعالى:" مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ " (النحل،97) حيث يمثّل العمل الصالح الإطار العام لممارسات الجودة في المجتمع، في كافة المجالات من اقتصادية وعلمية وروحية وغيرها ، ليضمن للإنسان في الدنيا حياةً طيبة، وفي الآخرة جزاءً حسناً نتيجة ذلك العمل الصالح.(عبد اللطيف،2006)

5. من أبرز العلوم القرآنية علم التجويد، الذي يبحث في إتقان قراءة القرآن الكريم وتجويده. ويشير الحمد (1986) إلى أن التأليف في علم التجويد لم ينقطع منذ ظهور مؤلفاته الأولى في القرن الرابع الهجري حتى وقتنا الحاضر، وهذه ظاهرة توضح مقدار ارتباط المسلمين بالقرآن العظيم وحرصهم على تجويد حروفه وإتقان النطق بألفاظه. ويؤكد استخدام مصطلح التجويد منذ ذلك التاريخ على اهتمام المسلمين بقضية الجودة وانتباههم لها وأنها ليست بالمفهوم الجديد في أدبياتهم ومؤلفاتهم .

إن هذه المفاهيم الواضحة وغيرها من المفاهيم التي جاءت في موروث وثقافة الإسلام كالشورى، والتعاون، والمسؤولية، والإخلاص؛ جميعها تستدعي مبادئ الجودة كما أوردها علماء الجودة وتحدثوا عنها، وإن الإسلام عقيدة وشريعة وأخلاقاً وفلسفةً للكون والإنسان والحياة هو كمال الجودة والإبداع، ذلك أن الإسلام دين الله جلت حكمته " بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْراً فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ " (البقرة ،117) ، وإن مفهوم الجودة حاضرٌ في كل تعاليمه وبكل مضامينه، وهو يمثل قيمة إسلامية حث عليها القرآن الكريم في كل الأعمال التي يفترض أن يقوم بها الإنسان.(أبو دف ،2007)

السؤال الثاني– ما أبرز المؤثرات في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة ؟

لا يمكن الحديث عن الجودة بمعزل عن المؤثرات من حولها، ولا يمكن للجودة أن تحقق أهدافها التي وضعت من أجلها بمعزل عن الظروف المحيطة بها، لذا لا بد من استعراض أبرز المؤثرات في هذا المفهوم، وكيف يمكن أن يؤثر كل منها في نجاحه أو فشله، وسيتم عرض هذه المؤثرات على النحو الآتي :–

أولاً– المؤثر الاعتقادي : يستند الدين الإسلامي إلى نظرة متكاملة ومتوازنة للكون والإنسان والحياة، فالله سبحانه خلق هذا الكون لهدف وغاية، وسيّره ودبّره بقدرة وسننه، وهو بكل ما فيه خاضع لله تعالى، قد سخره لهذا الإنسان الذي أحسن خلقه وأكرمه وفضّله على سائر مخلوقاته، وأوجده لغاية عظيمة، تتجلى بتحقيق العبودية لله وعمارة هذا الكون، ومنحه القدرة على التصرف والعمل وجعله مسؤولا عن عمله له إرادة ومشيئة، وقد قسّم حياته إلى حياتين؛ الأولى دار اختبار وامتحان، مؤقتة غير دائمة، حفت بالشهوات والملذات، ووضع لها قوانينها التي تنتظم معها حياة البشر، والأخرى دار الجزاء والحساب، والعقاب والثواب، الأبدية الخالدة، رتب الجزاء فيها على العمل، فالفوز والفلاح للطائعين والخسارة للمعرضين المفرطين .

لقد انتقل الإسلام بالعقل البشري من الدائرة الضيقة التي تقف عند حدود الحياة الدنيا إلى دائرة أوسع وأرحب، بل إلى فضاء غير محدود وهي الحياة الآخرة، في الوقت الذي ينحصر فيه الفكر المادي الحديث عند حدود المادة؛ يبني حياة المجتمعات على المصالح، ويقوض مبادئ الحياة السامية الكريمة التي أرادها الدين الإسلامي للإنسان. وإن أهل الإسلام يعتقدون عقيدة راسخة بكمال هذا الدين انطلاقاً من قول الله تعالى: " الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي " (المائدة،3)، ويعتقدون بشموله لكل جوانب الحياة كما قال تعالى:" مَّا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِن شَيْءٍ " (الأنعام،38)، وقال سبحانه: " وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَاناً لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدىً وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ" (النحل،89)، يضاف إلى ذلك علم أصيل بالأدلة والمقاصد الشرعية والقواعد الكلية التي تبيّن الأصل الشرعي للمصالح ، وتكشف المنحى الخفي للمفاسد، ويكمّل ذلك معرفة واعية بالواقع وتركيز خاص على موضع ومسألة البحث؛ فتتم بذلك نظرة شاملة متوازنة تجمع بين الأصالة الشرعية والاستجابة الواقعية، كل ذلك يؤسس لمنهج صحيح في معرفة نظرة الإسلام تجاه موضوع ما، وينطبق ذلك على ما نحن بصدد الحديث عنه وهو مفهوم الجودة. (بادحدح،2013)

إن منهجاً هذا شأنه هو القادر على أن يبني الإنسان الذي يعرف مكانته في هذا الوجود وغاية وجوده، ودوره وعلاقته بخالقه وبمن حوله من بني جنسه، وبناء على كل هذه المعرفة يتحدد منهج الحياة ونوع النظام الذي يحقق هذا المنهج .

في مقابل هذا المنظور الإسلامي الذي قام على تلك العقيدة الواضحة توجد الرؤية الغربية التي تنطلق من النظام الإنساني القاصر، الذي قدر فترة وجود الإنسان في فترة واحدة، اختار لها نظاماً من صنع العقل الإنساني، الذي أخذ يتعارض مع فطرة الإنسان السليمة ويخالفها، وهو الأمر الذي أنتج لنا حياة مادية بحته أفرغت الإنسان روحياً وإن تقدمت به مادياً. وهذا ناتج طبيعي لمن يعتقد أن فرصة الحياة لن تتكرر، وأن ما فاته ليس له إدراكه، ولذا وجب عليه أن يغتنم هذه الفرصة الوحيدة بكل ما يستطيع من قوة وحيلة وإن كان ذلك على حساب غيره من البشر أو مصالحهم أو حياتهم.

إن مفهوم الجودة وفق هذه المنطلقات العقدية الإسلامية سيختلف اختلافاً كبيراً في أهدافه وفي مراده وغاياته عما هو عليه في المفهوم الغربي، فقد اتسع في أهدافه وغاياته بشكل لا يقف عند حدود المادة

بل يتعداها ليشمل الروح والفضيلة والإيمان والآخرة، وعُرض لنا بأقصى درجات الوضوح والبيان بالشكل الذي يقودنا إلى أن نكون أكثر التزاماً وأعمق فهماً له من غيرنا.

ثانياً– المؤثر السياسي: تعيش الأمم والشعوب ظروفاً سياسية مختلفة، ففي الوقت الذي استطاعت فيه المجتمعات الغربية أن تهيئ لظروف سياسية داعمة ومشجعة لتبني مفهوم الجودة، وأسست لبناء نظام حكم فعّال يستند إلى التشاركية والديمقراطية وحقوق الإنسان وحرية الرأي والتعددية والمساءلة، نجد في الجانب الآخر كثيراً من المجتمعات الإسلامية لا تزال تعيش في حدود ضيقة من الحرية الفكرية والديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرار وعدم القدرة على المساءلة والمحاسبة. ولا بد أن ينتج عن هذا الوضع السياسي القائم في كلا البيئتين وضعاً مختلفاً للنتائج المتوخاه من تبني مفهوم الجودة؛ الذي يجابه بكثير من المعوقات السياسية التي تقف أمام تقدمه وتطبيقه بالشكل الذي يمنحه الفرصة أن يعطي نتائجه المرجوة في مجتمعاتنا الإسلامية الحاضرة؛ فكيف نريد نجاح تطبيق هذا المفهوم في مجتمعات عز فيها العدل والمساواة والحرية والمشاركة وغلب فيها التسلط والرأي الواحد والمركزية والمصلحة الفردية .

من هنا نقرر أن البيئة السياسية التي يعيشها المجتمع الغربي أدعى أن تتيح الفرصة لمفهوم الجودة أن يحقق أهدافه من البيئة السياسية في مجتمعاتنا الإسلامية، وليس هذا قصوراً في مبادئ السياسة وأحكامها التي جاء بها الإسلام، بل هو قصور من قبل القائمين عليها عن تبني تلك المبادئ وتمثلها كما جاءت في هذا الدين الذي سبق أن قررنا أنه كامل وشامل لكل ما يصلح الإنسان ويسعده. لقد ظل هذا المفهوم في المجتمعات المتأخرة في أنظمتها السياسية يدور في حدود ضيقة من الفاعلية والتطبيق، ويقف عند أول نقطة يختلف فيها مع سياسات معينة ولا يستطيع تجاوزها، ولا يبقى منه سوى الشعارات الرنانة الخالية من المضامين والتطبيق.

ثالثاً– المؤثر الاقتصادي: إذا كان مصطلح الجودة مصطلح اقتصادي بالأصل، فإنه يتأثر كثيراً بالوضع الاقتصادي الذي يوجد فيه، كما أنه يؤثر فيه من جانب آخر. وغالباً ما تكون الدول الضعيفة اقتصادياً هي التي تواجه إشكالات تطبيق مفهوم الجودة بالشكل الذي يحقق أهدافه. وقد استطاع العالم الغربي أن يفرض سيطرته الاقتصادية على العالم الإسلامي، فبعد التقدم والسبق الصناعي الذي أحرزه ؛ أنشأ عدداً من الحركات العالمية التي أتاحت له فرصة التمدد والانتشار في أوساط العالم الإسلامي، ومن أهم هذه الحركات الاقتصادية ما يعرف بالعولمة؛ التي من أبرز أهدافها الغير معلنة ترويج الإنتاج الغربي، ومنع القيود التجارية عليه، وفتح الأسواق أمامه بهدف السيطرة الاقتصادية على العالم .

إن هذا الانفتاح الغربي العالمي وهيمنته الاقتصادية على أسواق العالم هيأ لمفهوم الجودة جواً يدعم مبادئه وأفكاره، بل أصبح ينظر إلى الجودة كضرورة ملحة من أجل المنافسة والسيادة الاقتصادية، وفي ظل اقتصاد ضعيف غير قادر على مسايرة الاقتصاد الغربي لم تستطع الاقتصاديات الإسلامية الاستفادة الكاملة من تطبيق مفهوم الجودة إلا في جوانب محدودة وضيقة لا تكاد تحقق شيء يذكر من النتائج. وليست هذه المعاني قصراً على الجانب الاقتصادي فحسب، بل إنها تنطبق على كل الجوانب التي انتقل إليها هذا المفهوم كالجانب التربوي التعليمي والاجتماعي والصحي وغيره ،

إلاّ أنه ومع السيطرة الغربية على الاقتصاد العالمي فقد تعرض هذا الاقتصاد لعدد من الأزمات التي كادت تطيح به، وما ذلك إلا بسبب كونه نظاماً وضعياً خططته وأسست له يد البشر التي لا تصل إلى الكمال، في الوقت الذي أثبتت فيه الاقتصاديات الإسلامية متانتها وقوتها في مواجهة هذه الأزمات، وليس من شك إلى أن السبب وراء هذا الصمود يرجع إلى المصدر الذي تنطلق منه مبادئ هذا الاقتصاد، والذي جاء من خالق البشر العالم بما يصلح أحوالهم وينفعهم، وقد أثبت للعالم أجمع متانته وقوته، ولم يكن ذلك بجهود المسلمين الذين لم يستطيعوا أن ينقلوه للعالم لولا تلك الظروف التي أجبرت العالم في إعادة النظر فيه.

رابعاً– المؤثر الاجتماعي والأخلاقي : لا يختلف أحد أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة به، والتي تؤثر على كثير من الممارسات التي يحاول أن يتبنها ويطبقها داخل سياقه الاجتماعي. وإذا كان الإسلام قد أسس لمبادئ اجتماعية وأخلاقية عظيمة، ورسم منهجاً متكاملاً للحياة لا يمكن أن يطرأ عليه النقص أو الخلل، وجعل هذا المنهج شاملاً عاماً يستوعب كل البشر؛ فقد أثبت التاريخ أن المسلمين قد بلغوا في فترة من الزمن مراحل متقدمة جداً من الرقي والعلم، ذلك يوم كانوا يسيرون وفق هذا المنهج الرباني الكامل، كما أثبت التاريخ أيضا مدى استفادة الغرب من كثير من العلوم التي برز فيها المسلمون في عصر النهضة الإسلامي؛ فلما خالفت الأمة هذا المنهج القويم تراجعت وتخلفت، وظهر فيها من المظاهر الاجتماعية السلبية التي أثّرت في كل جانب من جوانب حياتها، فراجت فيها كثير من السلوكيات السلبية، وفقدت كثيراً من القيم النبيلة، فظهر الغش، واستشرى الكذب، وضُيعت الأمانة، وظهرت الخيانة واستُسهل أكل الحرام، وطغت المصلحة الشخصية، وفوض الأمر إلى غير أهلة؛ في الوقت الذي فاقت فيه دول الغرب من هيمنة دين الكنيسة المحرف، ونزعت عن نفسها سلطته الجائرة، واستوردت قيم الإسلام النبيلة التي ثبت لها عبر التاريخ دورها في بناء حضارة الأمة الإسلامية، فتبدل الحال وصرنا نعيش واقعاً اجتماعياً سيئاً بينما تجد كثيراً من قيم ديننا وأخلاقياته قد إلتزمها الغرب وعمل بها.

إن هذا الواقع الاجتماعي يؤثر بشكل كبير على مفهوم الجودة الذي يحتاج تطبيقه إلى مجموعة من القيم والمتطلبات السابقة كي ينجح ويؤتي ثماره، ولاشك أن الواقع الاجتماعي العربي بما فيه من سلبيات سيؤثر كثيراً على نتائج أي جهد يبذل في محاولة تبني مفهوم الجودة، وسيقف أمام وصوله إلى أهدافه بالشكل المطلوب، وفي الوقت ذاته سينجح بشكل كبير أينما وجد قيم العدالة والنزاهة والصدق والإخلاص في العمل والقناعة بأهمية ذلك.

إن مجموع هذه القيم والسلوكيات هي التي تشكل الثقافة الاجتماعية العامة، وهي أساس في دعم مفهوم الجودة بشكل عام، وتعد ثقافة الجودة واحدة من تلك الثقافات الاجتماعية المهمة التي أكد عليها مؤسسو علم الجودة أمثال " ديمينغ وكروسبي" وجعلوها شرطاً في نجاح تبني مفهوم الجودة في المنظمة. (Yusoff et all,2007)

السؤال الثالث – ما دلالات مبادئ الجودة الشاملة في القرآن الكريم والسنة النبوية ؟

أكد قونتش وديفز (Goetsch & Davis , 1997) على أن هناك سبعة مبادئ للجودة الشاملة يتفق عليها علماء الجودة في الغرب وهي (القيادة الفعّالة – التحسين المستمر – التركيز على رضا المستفيد – التخطيط الاستراتيجي – المشاركة والعمل الجماعي – اتخاذ القرارات على أساس الحقائق – التدريب)، وهي المبادئ التي اعتمدها هذا البحث، وسيتم الاستدلال عليها بما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية بالشكل الذي يثبت اهتمام الإسلام بها دون استقصاء جميع الأدلة المرتبطة بكل مبدأ منها على النحو التالي :-

أولاً – القيادة الفعّالة : هناك مجموعة من الصفات والمتطلبات التي تجعل من القيادة فعّالة ومؤثرة، وقد اتفق علماء الإدارة على مجموعة كبيرة من هذه المتطلبات، أهمها: القدرة على التأثير، والقدرة على التنفيذ، والسلطة القانونية التي تتمح القائد حق الطاعة، إضافة إلى مجموعة من السمات الشخصية للقائد، كاعتماده مبدأ الشورى، والعمل الجماعي، والتعاون، والقدوة، والاحترام، والشجاعة، والعلم، والمسؤولية، والعدل ... .

ولقد أبرز الإسلام أهمية القيادة ابتداء حيث جعلها ضرورة اجتماعية لابد منها فقال صلى الله عليه وسلم " إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا عليهم احدهم " (أبو دود،2608)، وقال صلى الله عليه وسلم: " لا يحل لثلاثة يكونون بفلاة من الأرض إلا أمّروا عليهم احدهم " (مسند أحمد،6609)، فإذا وجبت القيادة في حق الثلاثة فهي في الأكثر من ذلك أوجب، وهو رمز إلى التزام التنظيم فيما هو أعظم وأكبر من الرفقة في السفر، وفيما هو أكثر عددًا وأرفع شأنًا من ثلاثة من المسافرين.

وإن كانت لفظة " القيادة " لم ترد في القرآن الكريم بهذا اللفظ إلا أنها جاءت بما يرادف هذه كلمة في أكثر من لفظة، حيث أشار القرآن الكريم إلى الإمامة كما في قوله تعالى: " وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا " (الفرقان،74)، ولفظ الخلافة، في قوله تعالى: " يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُمْ بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ" (ص،26)، ولفظ الحكم، كقوله تعالى: " وَلَقَدْ آتَيْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ " (الجاثية،16). كما استعمل القرآن الكريم أيضا مصطلح أمة مرة واحدة بمعنى القيادة في قوله تعالى: " إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِلَّهِ حَنِيفًا " (النحل،120). وكذلك من المصطلحات الدالة على القيادة مصطلح الأسوة، فقد ورد في القرآن في ثلاثة مواضع منسوباً هي قوله تعالى: " لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ " (الأحزاب–21)، وقوله تعالى: " قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِي إِبْرَاهِيمَ وَالَّذِينَ مَعَهُ " (الممتحنة–4)، وقوله تعالى: " لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ " (الممتحنة–6)، وليس بمستغرب أن يكون مصطلح الأسوة من مصطلحات القيادة لأن التأسي لا يكون إلا بالقادة، ومن هنا وجه الإشارة فيما سلف إلى مصطلح الإقتداء الذي يقاسم مصطلح الأسوة المعنى، كما يقاسم مصطلح القدوة اللفظ . (الألوسي ، 2013)

وإذا كانت الأدلة السابقة تؤكد على أهمية القيادة عموماً وأنها ضرورة ملحة يحتاج إليها المجتمع في كل تنظيماته؛ فإن الأدب الإسلامي مليء بالأمثلة التي تدعم مبادئ القيادة الحديثة وتؤكد عليها. ولقد زخر القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بكثير من هذه الأدلة التي أسست لمبادئ القيادة الفعالة، وعلى سبيل المثال لا الحصر أكد القرآن الكريم على مبدأ الشورى الذي هو أحد مبادئ القيادة الفعالة في قوله تعالى: " والذينَ استجابوا لربهم وأقاموا الصلوةَ وأمرهم شورى بينهم ومما رزقنهم ينفقونَ" (الشورى،38) ، كما وجه القرآن الكريم النبي صلى الله عليه وسلم نفسه للتشاور مع أصحابه فقال: " بِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ" (آل عمران،159). ومن مبادئ القيادة الفعالة العدل، وقد أكد القرآن الكريم على ذلك في قوله تعالى:"إنَ اللهَ يأمركُم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلهَا وإذا حكمتُم بينَ الناسِ أن تحكُمُوا بالعدلِ"(النساء،58)، وفي باب المسؤولية قرر الإسلام مسؤولية المتبوع عن أتباعه فقال صلى الله عليه وسلم " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته " (البخاري،393)، وأكد أيضا على مبدأ النصيحة والتناصح فقال: " الدين النصيحة "(مسلم،56)، وفيما يتعلق بالقوة والشخصية أكد النبي صلى الله عليه وسلم على ذلك وجعله مطلباً هاماً للقائد حين قال لأبي ذر رضي الله عنه عندما طلب منه الولاية: " يا أبا ذر إنك ضعيف وإنها أمانة وإنها يوم القيامة خزي وندامة إلا من أخذها بحقها وأدى الذي عليه فيها". (مسلم، 1828)

كما أورد القرآن الكريم صوراً متعددة للقيادة الحكيمة منها ما جاء في قصة يوسف عليه السلام وحكمته في استغلال الموارد المتاحة لتجنب المجاعة، وقصة ذي القرنين في بناء السد، وما جاء في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم من أحداث أظهرت التزامه صلى الله عليه وسلم بأعلى صفات القيادة المؤثرة، وكذلك سيرة الصحابة من بعده.

ثانياً : التحسين المستمر : حث الإسلام على العمل والإتقان والإحسان ودعا إلى الاجتهاد في ذلك بأقصى ما يستطاع ، فقد جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : " سددوا وقاربوا، واعلموا أن لن يدخل أحدكم عمله الجنة وأن أحب الأعمال إلى الله أدومها وإن قل " (البخاري،6464) ففي هذا الحديث تأكيد على تحسين الأداء وأنه عملية مستمرة .

ومن أوضح الأدلة على اهتمام الإسلام بمبدأ التحسين المستمر والتطوير ما جاء في قول الله تعالى: " لِمَنْ شَاءَ مِنْكُمْ أَنْ يَتَقَدَّمَ أَوْ يَتَأَخَّرَ " (المدثر،37)، يقول ابن القيم (رحمه الله)، فإن لم يكن في تقدم فهو متأخر ولا بد؛ فالعبد سائر لا واقف، وليس في الطبيعة ولا في الشريعة وقوف البتة. (ابن قيم ،2013)

وقد روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال :" إذا أتى علي يوم لا أزداد فيه علماً فلا بورك في طلوع شمس ذلك اليوم " (المعجم الأوسط الطبراني ،6636)، وكيف لا يسعى المؤمن إلى العمل والفعالية الدائمة وهذا شأن رب السموات والأرض الذي قال عن نفسه: "يسْأَلُهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ" (الرحمن، 29)، جاء في تفسير ابن كثير عن مجاهد قال: "من شأنه أن يجيب داعيا، أو يعطي سائلا أو يفك عانيا، أو يشفي سقيما ". (ابن كثير، 1990، ص418)

ثالثاً– التركيز على رضا المستفيد : حرص الإسلام على سعادة الإنسان من خلال الترغيب في قضاء حوائج الناس وإدخال السرور عليهم، وعدّ ذلك مبدأ عاماً وأصلا في بناء العلاقات الإنسانية، فعن النبي صلى الله عليه وسلم قال :" أَحَبُّ النَّاسِ إِلَى اللَّهِ أَنْفَعُهُمْ لِلنَّاسِ، وَأَحَبُّ الأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ سُرُورٌ تُدْخِلُهُ عَلَى مُسْلِمٍ ".(المعجم الأوسط للطبراني،6026)

وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يتلمس حاجات أصحابه، ويعمل على تحقيقها، وقد استبدل عليه الصلاة والسلام فدية أسرى غزوة بدر بتعليم صبيان المسلمين، إذ جعل فدية من لا يستطيع فداء نفسه أن يعلم عشرة صبيان من المسلمين، فحرص الرسول في ذلك الوقت على التعليم أكثر من المال، وذلك لحاجة أبناء المسلمين لذلك.

وفي بيان حرص الإسلام على قضية الرضا ربط قبول صلاة الإمام برضا المأمومين فقال صلى الله عليه وسلم:" ثلاثة لا يقبل الله منهم صلاة، من تقدم قوما وهم له كارهون ..." (أبو دود،593)، وفي هذا إشارة واضحة على اهتمام الإسلام بمبدأ رضا الناس، بل إن من علامات رضا الله عن العبد رضا الناس عنه، فقد جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " مَن أثنيتم عليه خيرًا، وجبتْ له الجنَّة، ومن أثنيتم عليه شرًّا، وجبت له النار، أنتم شُهَداء الله في الأرض". (البخاري، 1367)

إن جميع ما سبق من الشواهد والأدلة وإن كانت عامة فهي تنسحب على الأعمال والخدمات التي تقوم بها مؤسسات المجتمع على اختلاف أنشطتها، وهي مطالبة بأن تعمل على تحقيق رضا العميل بالشكل الذي يجعله يثني على هذه الخدمات ويرضى بها.

رابعاً– التخطيط الاستراتيجي: اهتم الإسلام بالتخطيط ودعا إلى الأخذ بالأسباب والاستفادة من الماضي في مواجهة المستقبل فكانت الدعوة إلى التفكر بماضي الأمم والأحداث واضحة جليه في القرآن، ولم يكن سرد القرآن لهذه القصص غايته الوقوف عند العظة والعبرة، بل الاستفادة منها في واقع الحياة وتوظيفها فيما يصلح الحال والمآل، وبيان شرعية التخطيط للمستقبل، ولذا جاءت الدعوة في كثير من المواضع إلى التفكر والتدبر ولا نجد دينًا دعا إلى ذلك كالإسلام، الذي اعتبره فريضةً وعبادة، كما قال تعالى: "وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ". (الحشر،21)

وقد تعددت الأمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة التي أبرزت عملية التخطيط في المنهج الإسلامي، وفي كل الجوانب الدعوية والسياسية والعسكرية والإدارية، ففي قصة يوسف عليه السلام تظهر عملية التخطيط البعيد المدى في مواجهة الأزمة وتقييد الاستهلاك وإعادة الاستثمار، كما يظهر التخطيط جلياً في قول الله تعالى: " وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ " (الأنفال،60) التي أسست لعملية التخطيط المستقبلي لمواجهة الأعداء، وما رسمه النبي صلى الله عليه وسلم في غزوة أحد حين قسم الصحابة رضي الله عنهم في المعركة وجعل منهم مجموعة على جبل الرماة، ما يؤسس لأهمية التخطيط في الإسلام، حتى كان تخلف النصر مرده إلى مخالفتهم للخطة التي وضعها النبي عليه الصلاة السلام، مما يؤكد على ضرورة التخطيط والالتزام به.

وفي مجال الدعوة يظهر التخطيط لها جلياً من أول يوم بدأها النبي صلى الله عليه وسلم حيث بدأت بشكل سري فترة من الزمن كما قال تعالى: " وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ" (الشعراء ،214) ثم تحولت جهرية في قوله تعالى: " فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ" (الحجر،94) ثم توالى تخطيطه صلى الله عليه وسلم في الهجرة النبوية، وبناء المسجد، والمؤاخاة بين المهاجرين والأنصار، والغزوات والسرايا، وحفر الخندق ...، كل ذلك يوضح حرص الإسلام على أبراز منهج التخطيط والالتزام به في كل مجالات العمل وشؤون الحياة .

خامساً- المشاركة والعمل الجماعي: العمل الجماعي في الإسلام ضرورة وفريضة، ضرورة بشرية وفريضة شرعية؛ فهو ضرورة بشرية لأن الإنسان قليل بنفسه كثير بإخوانه، والعالم كله يسعى للتكتلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وهو فريضة شرعية حيث حثنا الله ورسوله على الجماعة والاتحاد. (القرضاوي،2001)

إن مبدأ الجماعة والمشاركة في الإسلام أحد المبادئ الجلية التي لا تخفى على عامة المسلمين فضلا عن خاصتهم، ومن عظمة الإسلام أنه جعل العمل الجماعي ضرورة بشرية، فقال تعالى:" لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا " (الزخرف،32)، وقد دلت الآيات الكريمة على هذا المبدأ، فقال تعالى: " واعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا " (آل عمران،103) وقال تعالى: "وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا " (الأنفال ،46)، وقال سبحانه:" أَقِيمُوا الصَّلاةَ وَلا تَكُونُوا مِنَ الْمُشْرِكِينَ، مِنَ الَّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهُمْ وَكانُوا شِيَعاً كُلُّ حِزْبٍ بِما لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ " (الروم: 31- 32). وكذلك الأحاديث النبوية دلت صراحة على هذا المبدأ حيث يقول صلى الله عليه وسلم: " عَلَيْكُمْ بِالْجَمَاعَةِ، وَإِيَّاكُمْ وَالْفُرْقَةَ، فَإِنَّ الشَّيْطَانَ مَعَ الْوَاحِدِ، وَهُوَ مِنَ الاثْنَيْنِ أَبْعَدُ، وَمَنْ أَرَادَ بُحْبُحَةَ الْجَنَّةِ فَعَلَيْهِ بِالْجَمَاعَةِ " (الترمذي،2165)، وقوله صلّى الله عليه وسلّم: "ما من ثلاثة في قرية، ولا بدو لا تقام فيهم الصّلاة إلّا قد استحوذ عليهم الشّيطان، فعليك بالجماعة؛ فإنّما يأكل الذّئب القاصية من الغنم" (أبو داود ،547)، وقال مرةً لأبي بكرٍ وعمر: " لَوِ اجْتَمَعْتُمَا فِي مَشُورَةٍ مَا خَالَفْتُكُمَا" (مسند أحمد، 17533) .

وقد جعل الإسلام الاجتماع مظهراً يومياً يعيشه المسلمون فأمرهم بأداء الصلاة جماعة كل يوم، ومأمورون بالاجتماع كل جمعة، وفي الاجتماع الأعظم في الحج؛ كل ذلك تقريراً لمبدأ الجماعة والمشاركة .

وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يُكثر من مشاورة أصحابه في قضايا الحروب والسلم؛ حتى قال أبو هريرة رضي الله عنه: "ما رأيت أحدًا أكثر مُشاورةً لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وسلم". (صحيح ابن حبان ،217:11)

وفي الواقع العملي نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم قد طبَّق المشاركة والتشاور تطبيقًا عمليًّا في كثير مِن المواقف والأحداث، وكان عندما ينزل بجيشه منزلاً يراه مناسبًا، فيسأله أصحابه: أهذا المنزل بوحي أم هو الرأي والحرب والمكيدة ؟ فيجيب: "إنما هو الرأي والحرب والمكيدة"، فيُشيرون عليه بتغيير المنزل إلى مكان آخَر هو أنسب، فيقبل مشورتهم، كما حصل في غزوة بدر وأحد والأحزاب.

أن النبي صلى الله عليه وسلم حينما شاور أصحابه تنفيذاً لأمر الله عز وجل، فهو إنما يشرِّع لأمته من بعده، أي أنه هو معصوم لا يخطئ، والوحي يسدده، والله يؤيده، ورجاحة عقله لا حدود لها، والتوفيق الإلهي يحالفه دائماً، لكن هؤلاء الذين سيأتون من بعده، من أمته من أمراء أو من علماء، ليسوا في مستواه، قد يخطئون، قد يلتبس عليهم الأمر، فهم في أشد الحاجة إلى المشورة، فسنَّ لهم المشورة ليكون قدوةً لهم، فرغم أنه صلى الله عليه وسلم غنيٌ عن آراء أصحابه، لأنّ رجاحة عقله، وعصمته، والوحي الذي يأتيه يغنيه عن مشاورة أصحابه؛ إلا أنه شاور أصحابه ليكون قدوةً لمن بعده من العلماء والأمراء، هو حينما شاور أصحابه كان مشرِعاً في مشاورة الأصحاب (النابلسي ،1995)، ولا شك أن في مشاورة أصحابه تطييباً لنفوسهم، أي أنك حينما تأمر، وعلى الطرف الآخر أن ينفذ، يشعر أنه أداةٌ بيدك، أما حينما تشاوره فتُشْعِرُه أنه شريكك، وهذا من الأساليب التربوية، كان عليه الصلاة والسلام يستشير أصحابه في الغزوات، معنى ذلك أن الصحابة الكرام حينما يشيرون عليه أن يخرج للقاء العدو، ويخرجون معه، لا يشعرون أنهم أدوات، هم شركاء.

سادساً- اتخاذ القرارات على أساس الحقائق: أثبتت السيرة النبوية الشريفة أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يتخذ قراره وفق ما لديه من حقائق ومعطيات، وإن كان لا يحتاج إلى تحري تلك الحقائق بما يمده ربه من وحي السماء، إلا أنه أراد بذلك أن يؤسس لأمته من بعده منهجاً في عملية اتخاذ القرارات .

ومن أمثلة تلك القرارات قراره في صلح الحديبية عليه الصلاة والسلام والذي سماه القرآن فتحاً فقال تعالى: " إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا " (الفتح،1)، والذي كان باباً للنصر والتمكين للمسلمين، ومن ذلك قراراته في تولية أصحابه في بعض المهام المختلفة وفقاً لإمكاناتهم؛ كقراره في بعث معاذ رضي الله عنه على اليمن قاضياً لأنه أعلم الناس بالحلال والحرام كما أخبر بذلك النبي صلى الله عليه وسلم، وجعل خالد بن الوليد في قيادة الجيش لتفرسه وبراعته في هذا الجانب، وعدم استجابته لطلب أبي ذر رضي الله عنه للولاية لأنه ضعيف ، وغيرها من القرارات المبنية على معطيات حقيقية وواقعية.

إن المواقف التي اتخذ فيها النبي صلى الله عليه وسلم قراراته تؤكد على حرصه على أن تكون تلك القرارات سليمة وصحيحة ومبنية على حقائق وبيانات صحيحة ودقيقة، ومن أبرز ما يدعم ذلك ما يلي:- (الفريق العلمي بمفكرة الإسلام ، 2006)

1- حرصه صلى الله عليه وسلم على الشورى والاستفادة من مشورة أصحابه وإشعارهم أن القرار قرارهم.
2- إتاحة الفرصة لإبداء الرأي من كل من عنده رأي أو خبرة حتى بعد المشورة، يظهر ذلك في موقف الصحابي الذي سأل النبي صلى الله عليه وسلم: " أمنزل أنزلكه الله أم هي الحرب والرأي والمكيدة ؟ فقال: بل هي الحرب والرأي والمكيدة فأشار عليه الصحابي بموقع آخر ليكون مقراً للجيش، فاستمع لكلامه، ونزل عند رأيه. (المستدرك على الصحيحين،5788)

3- محاولة تجديد القرار بالاستفادة من العلوم الجديدة والأفكار الإبداعية، ومثاله أقراره صلى عليه وسلم لسلمان الفارسي رضي الله عنه في حفر الخندق حول المدينة في غزوة الأحزاب، وكان أمراً تفعله الروم وفارس ولا تفعله العرب.

4- الثبات على القرار وتحمل عواقبه وعدم التردد بعد اتخاذه، فعندما اختار الخروج ولبس ملابس الحرب قال الشباب : كأننا أكرهنا رسول الله على الخروج، فقال صلى الله عليه وسلم:" ما كان لنبي إذا لبس لأمة الحرب أن يضعها حتى يحكم الله بينه وبين قومه" (السنن الكبرى، 12912)، وهو ظاهر في قوله سبحانه: " فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ " . (آل عمران،159)

5- دراسة الظروف البيئية والاجتماعية المتعلقة بالقرار ويظهر ذلك بوضوح في قوله صلى الله عليه وسلم لعائشة رضي الله عنها فيما رواه البخاري " لولا أن قومك حديثو عهد بجاهلية لهدمت الكعبة وجعلت لها بابين " (البخاري،126) ، فما منعه صلى الله عليه وسلم من اتخاذ ذلك القرار إلا أن الناس حديثو عهد بجاهلية، وأن الإيمان لم يتمكن من قلوبهم جميعاً، فلذلك لم يتخذ قراره بناءً على الحالة الاجتماعية والظروف المحيطة.

6- مراعاة الحالة النفسية للناس والنتائج السلبية للقرار، ومثال ذلك قراره صلى الله عليه وسلم بعدم قتل المنافقين، فلما سئل في ذلك قال صلى الله عليه وسلم: " لا يتحدث الناس أن محمداً يقتل أصحابه " . (البخاري،3518)

سابعاً- التدريب: يعد التدريب من أبرز النشاطات التي اهتم بها الإسلام واعتبرها مصدراً للقوة يتأهب بها المسلم للمستقبل وتحدياته، قال الله تعالى: " وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ " (الأنفال:آية16)، حتى أن بعض علماء الإدارة في العصر الحديث يعرفون التدريب بأنه "حالة من التأهب" يمارسها العاملون بالمنظمات لمواكبة التغيرات التي تحدث في بيئة العمل والتعامل معها بأعلى درجة من الإدراك والمهنية.

ويمكن إدراك مفهوم التدريب من خلال عدة مفاهيم وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتي من خلالها أيضا نستطيع إدراك أهمية التدريب في الإسلام، وهي كما يلي: - (نصار،2013)

1.الإعداد: قال تعالى:" وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ " (الأنفال، 16)، وتشير الآية الكريمة إلى أهمية الإعداد السابق، والذي لا يتأتى إلا من خلال التدريب .

2.القوة: وهو مفهوم آخر للتدريب قال الرسول صلى الله عليه وسلم: " المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير"(مسلم،2667)، وقال عليه الصلاة والسلام " أَلَا إِنَّ الْقُوَّةَ الرَّمْيُ، أَلَا إِنَّ الْقُوَّةَ الرَّمْيُ، أَلَا إِنَّ الْقُوَّةَ الرَّمْيُ"(مسلم،1920)، وقالها عليه الصلاة والسلام بعد إدراكه لأهمية الرماية ودورها في إنشاء القوة الذاتية لدى الفرد المسلم.

2.التطبيق: التدريب الذي يخلو من التطبيق يجمع علماء الإدارة أنه لا يعتبر تدريباً حتى وإن سمي بذلك لأن التدريب إن لم يكن كله يشمل على تطبيقات فنقول أن أغلبه يشمل على تطبيقات، قال عمر بن عبد العزيز " إن العمل والعلم قرينان فكن عالماً بالله عاملاً له، فإن أقواماً علموا ولم يعملوا فكان علمهم عليهم وبالاً ".

3. الإتقان والجودة: بالإضافة إلى اهتمام الإسلام بمفهوم القوة والإعداد والتطبيق أيضاً اهتم بمفهوم الإتقان وإتقان العمل.

4.التغيير: فتنمية الموارد البشرية تسعى لتغيير إمكانات الإنسان ومهاراته نحو الأفضل فهي تهيئ له فرصة التدريب والتوجيه والسعي نحو اكتساب كل جديد في حياته.

والتغيير سنة الحياة، لكن التغيير المقصود هو الذي يعود بالنفع والصلاح على الإنسان والموجه نحو السلوك الأفضل، فليس التغيير مطلوبا لذاته، وإنما هو مطلوب لغاية إيجابية يعمل من أجلها، ولذلك جعل الله سبحانه وتعالى إرادة التغيير وهو القادر على كل شيء بإرادة الإنسان ذاته، فقال تعالى: " إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ".(الرعد، 11)

من العرض السابق يظهر جلياً كيف وضع الإسلام مبادئ الجودة الشاملة واهتم بها وأسس لها، وأن كل ما جاء في الفكر الإداري الغربي من حديث عن الجودة ومبادئها قد سبق الإسلام إليه، بل تميز عليه باتساعه، وشموله، وضمان صحته، ومصدره، وغاياته. وبناء على ذلك فإن المهمة المنوطة بعلماء الأمة ومفكريها هي العمل على استنباط هذه المبادئ وغيرها في شتى العلوم والاستفادة منها دون الحاجة إلى استيرادها من الغير، فقد تكرم الله على الأمة بدين كامل شامل قد استوعب كل جوانب الحياة، وإننا لنؤمن إيماناً راسخا بأن هناك الكثير من أسرار العلم والتقدم يزخر بها هذا الدين وليست بحاجة إلا إلى همم عالية تستجليها وتستخرج كنوزها.

- **الاستنتاجات :-**

توصل البحث لمجموعة من النتائج يمكن إجمالها بما يلي:-

1- يستند مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام إلى مجموعة من المبادئ العامة التي دعا إليها الإسلام، والتي تنطلق من نظرة الإسلام للكون والإنسان والحياة، وتقوم على مجموعة من الأصول المعتبرة كالإتقان والإحسان والحكمة والإصلاح والتجويد، وهو بهذه المعاني لا يتعارض مع المفهوم الغربي للجودة بل يتميز عنه بربانيته، وغاياته في تحقيق عبادة الله وعمارة الكون، واتساع أفقه الذي شمل الدنيا والآخرة .

2- هناك مجموعة من المؤثرات في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة هي: المؤثر الاعتقادي، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي

والأخلاقي، وقد أوضح البحث بأن المؤثر الاعتقادي في المجتمع المسلم هو أكبر المؤثرات دعماً لمبدأ الجودة في الإسلام، على خلاف الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر سلباً في تطبيق هذا المفهوم. بينما كانت هذه الأوضاع داعماً مهماً في تطبيق المفهوم في المجتمع الغربي.

3- أوضح البحث أن جميع مبادئ الجودة في الفكر الغربي قد سبق إليها الإسلام، وكانت نهجاً واضحاً في تعليماته وتوجيهاته وتطبيقاته، بل تميز المنهج الإسلامي بربانية هذه المبادئ واتساعها وشمولها وصحتها.

- **التوصيات :-**

1- ضرورة تأصيل مفهوم الجودة في الإسلام بشكل أوسع يتناول كل المبادئ التي عرضها علماء الجودة ، والدعوة إلى تبني هذه المبادئ في مختلف الأعمال والقطاعات.

2- العمل على تهيئة الأجواء السياسية والاقتصادية والاجتماعية اللازمة لتطبيق للجودة في الوطن العربي والإسلامي بالشكل الذي تحقق به أهدافها ومراميها.

3- العمل على استثمار المبادئ الإسلامية المرتبطة بالجودة في مجال الإدارة عموماً وفي مجال إدارة التعليم العالي خصوصاً.

4- تقديم دراسات شاملة وموسعة حول الجودة في التصور الإسلامي تؤسس لاعتماد فكر إسلامي مستغل عن الجودة وإدارتها.

- **المراجع :-**

1. *القرآن الكريم* .
2. *السنة النبوية الشريفة* .
3. ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر .(2013) . *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين* . منشور إلكترونيا على الرابط : http://www.islamicbook.ws/amma/mdarj-alsalkin-.pdf
4. ابن كثير ، عماد الدين أبي الفداء .(1990). *مختصر تفسير ابن كثير* – المجلد 3 . تحقيق محمد علي الصابوني بيروت : دار الفكر .
5. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (2003) . *لسان العرب* . القاهرة : دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع.
6. الألوسي ، أبو زيد المقرئ .(2013) . *القيادة الإسلامية وفق القرآن والسنة* . مقال إلكتروني في 2013/2/20 على الرابط : http://nama-center.com/ActivitieDatials.aspx?Id=167#a
7. أبو دف، محمود خليل، والوصيفي، ختام يوسف. (2007). *جودة التعليم في التصور الإسلامي – مفاهيم وتطبيقات*. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز " الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من 30 – 31 أكتوبر 2007.
8. بادحدح ، علي بن عمر .(2013). *الجودة من منظور إسلامي . اللقاء السنوي الثامن لإدارة الجودة الشاملة* – الشركة السعودية للكهرباء ، المنطقة الغربية .
9. باشيوه ، لحسن عبد الله .(2006). *جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز)*. مجلة علوم إنسانية ، السنة الرابعة ، العدد31 .
10. البيلاوي، حسن حسين وزملاؤه .(2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. دار المسيرة : عمان.
11. تاج العروس من جواهر القاموس: 8 / 252.
12. الحمد ، غانم قدوري .(1986). الدراسات الصوتية عند علماء التجويد. بغداد: مطبعة الخلود.
13. حميش ، عبد الحق .(2013) . الجودة في الإسلام . مقالة على الصفحة الالكترونية لكلية الدراسات الإسلامية في قطر. متاح على الرابط : http://www.qfis.edu.qa/news-ar/news-query-ar?item=93&backArt=157
14. الدرادكة، مأمون سليمان.(2008). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .
15. الرواحنة ، علي جمعة . (2009) . محددات الجودة في الفقه الإسلامي وأبعادها التشريعية . المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد الخامس، العدد 4 . مجلة إلكترونية متاحة على الرابط http://web2.aabu.edu.jo/Islamic/artical544.html
16. السقاف ، حامد عبدالله . (1998) . المدخل الشامل لإدارة الجودة الشاملة . الرياض : مطابع الفرزدق .
17. السكر ، محمد عواد والرواحنة علي جمعة .(2009). أحكام الجودة في الفقه الإسلامي " البيع أنموذجاً" . مجلة دراسات ، علوم الشريعة والقانون ، المجلد 36، العدد2، ص 511-528.
18. شاهين محمد، إسماعيل شندي(2004) . جودة التعليم من منظور إسلامي. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. جامعة القدس المفتوحة 3-2004/7/5.
19. الشريف ، عبد الرحيم خير الله .(2001). مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القصص القرآني قصة ذي القرنين نموذجاً. المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي. ص، 73-84 .

20. عبد الفتاح، نبيل .(2000).إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية . مجلة الإداري ، معهد الإدارة العامة بمسقط، السنة (22)، العدد(82).

21. عبد اللطيف، عبد اللطيف والعجلوني إبراهيم طه.(2006) . إدارة الجودة الشاملة وإدارة الجودة في الإسلام – محاولة للتجسير والتطوير. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية . جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان – الأردن . 26–2006/4/27 .

22. الفريق العلمي بمفكرة الإسلام .(2006). اتخاذ القرار، المهمة الصعبة . من موقع مفكرة الإسلام ، تم الرجوع له في 2013/12/27 على الرابط : http://www.islammemo.cc/2006/06/23/4229.html

23. القرضاوي، يوسف.(2001). الحل الإسلامي ، فريضة وضرورة . القاهرة : مكتبة وهبة .

24. مدكور، علي أحمد (1992). الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي ودورهما في محتوى المناهج التربوية . مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، مجلد7 ، القاهرة.

25. الميمان ، بدرية صالح. (2007). الجودة الشاملة في التعليم العام – المفهوم والمبادئ والمتطلبات(قراءة إسلامية). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية جامعة الملك سعود – اللقاء السنوي الرابع عشر . ص72 – 125.

26. النابلسي، محمد راتب .(1995). الشمائل المحمدية . تم الرجوع لها في 2013/12/25 على الرابط : http://www.nabulsi.com/blue/ar/art.php?art=3245&id=114&sid=656&ssid=664&sssid=667

27. نصار، أحمد محمد.(2013). *تأصيل نشاط التدريب من منظور إسلامي وطبيعة المعرفة في الصناعة المالية الإسلامية*. مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية ، العدد(8) ، ص34 –37.

28. Deming, E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge: MIT, Center for Advanced Engineering Study.

29. Goetsch , David , & Stanley , Davis , (1997) , Introduction to Total Quality , Quality management For Production , 2 ed (new jersey : prentice – Hall).

30. Evans, James R.(1993). Applied Production And Operations Management. New York: West Publishing Company.

31. Rhodes, L. A. (1992), On the Road to Quality, Educational Wader ship, Vol. 49, pp. 76-80.

32. Yusoff , Wan M. , Mohammed , Abdul H., Misnan Mohd. S. , Zakaria Mohd. Yusof,Ahmadon B. (2007). Development Of Quality Culture In The Construction Industry . University Technology Malaysia, UTM Skudai 81310, Johor, Malaysia .

دراسة تحليلية تقييمية لفعالية نفقات التعليم العالي على ضوء جودة مخرجات القطاع (حالة الجزائر 2000- 2010)

أ. طالبي صلاح الدين
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية علوم التسيير
جامعة الجيلالي اليابس – سيدي بلعباس– الجزائر
salaheddine080284@gmail.com

الملخص: *المتتبع لتطور نفقات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، يلاحظ نموا هاما لها وبالخصوص في الفترة الممتدة من سنة 2000 لحد اليوم، كنتيجة للعائدات النفطية المعتبرة. حاولنا من خلال هذا البحث الذي يندرج ضمن اقتصاديات الجودة، تقييم فعالية هذه النفقات معتمدين على جودة مخرجات هذه المرحلة التعليمية باعتبارها هدفا تسعى أغلبية الدول إلى تحقيقه، وتوصلنا لنتائج مبدئية هامة باعتبار المنهج المتبع وصفيا ؛ تمثلت في تحقيق تلك النفقات لفعالية ضعيفة على مستوى الجودة أي الجانب النوعي رغم تبني نظام ل.م.د وفي المقابل فعالية عالية نسبيا في الجانب الكمي. وقد يفسر ذلك بسعي الجزائر واهتمامها لخلق قاعدة استيعاب بيداغوجية كبيرة لاغتنام فرصة الطفرة المالية في هذه الفترة بحكم الطابع الريعي للإقتصاد الجزائري.*

الكلمات المفتاحية: *الفعالية ،جودة التعليم العالي، نفقات التسيير، نفقات التجهيز، نظام ل م د.*

المقدمة:

يعتبر التعليم العالي آخر مرحلة تعليمية والأكبر تكلفة مقارنة مع باقي مراحل التعليم، الابتدائي والثانوي، حيث أشارت بعض الدراسات أن تكلفة الطالب في التعليم العالي في الدول النامية تساوي اثني عشر مرة (12) بالنسبة للطالب الثانوي وتزيد إلى 88 بالنسبة للتعليم الابتدائي (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ،2012، ص 131)، وهذا لما يتطلبه من كوادر تعليمية عالية التكوين وتجهيزات تكنولوجية ومادية متطورة وأبنية خاصة ووفرة كمية ونوعية للمراجع والمصادر البيبوغرافية اللازمة، باعتباره تعليما متخصصا وبصفة عامة مدخلات ذات جودة عالية مقارنة بالمراحل الأخرى. ما ينعكس بالزيادة في الكلفة التعليمية.

إشكالية البحث:

الحديث عن الجودة ،يجرنا إلى التأكيد على أنه من أهم أسباب تحسين وضمان جودة التعليم في هذه المرحلة، زيادة الإنفاق بصفة عامة والإنفاق على بعض مكونات العملية التعليمية أي الناحية البيداغوجية بصفة خاصة. وبمستويات مدروسة وفق ما يعرف في أدبيات اقتصاديات التعليم بمعايير توزيع الموارد داخل الأنظمة التعليمية، والتي تلعب دورا هاما في تحسين جودة التعليم العالي، أي تحقيق الفعالية والاقتصاد في الموارد، أي تحقيق الكفاءة . وتبعا لذلك تتمحور مشكلة البحث حول الأسئلة المترابطة التالية:

1. هل أسهمت الزيادة في النفقات العمومية في تحسين وضمان جودة التعليم العالي؟
2. ما هي التوليفة (الكم ،الكيف) المختارة ضمن إستراتيجية تطوير القطاع في الجزائر؟
3. هل الزيادة الملاحظة في نفقات القطاع هي نتيجة لضغوط كمية على القطاع (زيادة عدد الطلبة...) أم لتحسين وضمان جودة التعليم العالي أم الاثنين معا؟

فرضيات البحث:

سنكتفي بالفرضية التالية:

- الزيادة الملاحظة في الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر هي نتيجة لضغوط كمية يواجهها القطاع أي زيادة الطلب التعليمي على هذه المرحلة التعليمية.

أهمية وأهداف البحث:

باعتبار الميزانية المعتبرة المرصودة لهذا القطاع في الفترة المدروسة (2000- 2010) والتي بلغت مستويات غير مسبوقة منذ الاستقلال 2.6% من الناتج المحلي الإجمالي سنة 2010 (حاجي العجلة، 2013، ص 33) ؛ تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

- معرفة أثر تلك النفقات الحكومية على تحسين وضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.
- الوقوف على تخصيص (Allocation) النفقات الجارية والرأسمالية ودور ذلك تحقيق جودة الخدمة التعليمية.
- الوقوف على الإصلاحات الجديدة (نظام ل.م.د) وما مدى ملائمته للجامعة الجزائرية وكذلك التفاعل الايجابي المفترض بين هذا النظام ومحيطه الاقتصادي والاجتماعي.
- محاولة تقييم فعالية النفقات العامة في هذا القطاع .

حدود البحث: قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر خلال الفترة الممتدة بين سنة 2000 و2010.

منهج البحث: استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي باعتبار الدراسة تحليلية تقييمية.

الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات جودة التعليم العالي في الجزائر خصوصا بعد الإصلاحات الجديدة وغالبيتها أجمعت على ضعف جودة المخرجات خصوصا بعد تبني نظام ل.م.د وخاصة شعب العلوم الإنسانية والاجتماعية أما بخصوص فعالية نفقات التعليم العالي وفي حدود علم

الباحث، فلم نقف على دراسات باللغة العربية أما باللغة الأجنبية فهناك دراسات عديدة نذكر بعضها الحديثة:

- Miguel St. Aubyn and others, *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education,* Third report (second draft), European Commission، Economic Papers 390, November 2009.

والتي قامت بتقييم فعالية نفقات التعليم العالي بناءا على العوائد الاقتصادية التي يحققها الخريجون من خلال قياس إنتاجيهم في العمل وسهولة وسرعة اندماجهم في عالم الشغل.

- Ulrike Mandl and others, *The effectiveness and efficiency of public spending*, European Commission, Economic Papers 301, february 2008

والتي تناولت مفهوم فعالية وكفاءة الإنفاق العام بصفة عامة في الاتحاد الأوروبي.

صعوبات البحث: تمثلت في عدم توفر البيانات الخاصة بنفقات التجهيز وتفصيلها في قوانين المالية، حيث يتم إدراجها مع ميزانية التربية الوطنية والتعليم والتكوين المهنيين في مبلغ إجمالي واحد. ونفس الأمر بالنسبة البيانات التفصيلية حول توزيع ميزانية التسيير بين الأجور، التربصات ...

أولا: الكلفة التعليمية

الكلفة وفقا للقاموس الوسيط هي كل ما ينفق على الشيء لتحصيله من مال أو جهد، حيث ترى وود هول woodhall أن مصطلح تكلفة التعليم يترادف عادة بدرجة واضحة مع نفقاته (عابدين، 2000، ص 48).

وتعد دراسة كلفة التعليم ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بوضع إستراتيجية تطوير قطاع التعليم العالي في بلد ما. وأيضا دراسة العوائد النقدية بالنسبة للتعليم العالي. ومقارنة جودة مخرجات التعليم العالي مع مدخلاته.

تنقسم الكلفة إلى شقين:

- التكلفة العامة: وهي النفقات العامة (الحكومية) التي تصرف على التعليم العالي وتشكل في أغلبية الدول النسبة الغالبة من الإنفاق التعليمي الكلي.
- التكلفة الخاصة: وهي التي يتحملها الطلاب وأسرهم.

وتشكل كلفة التعليم عنصرا هاما ومؤثرا في مدخلات وعمليات نظام التعليم العالي والبحث العلمي وفقا لنظرية النظم (الخطيب احمد وآخرون ،2010، ص ص 23-24) .

بالنسبة لكلفة التعليم العالي في الجزائر، فإنها تكلفة عامة بحوالي 98% والمتمثلة في الآتي:

1. التعليم المجاني للطلبة في مرحلة التدرج وما بعد التدرج.
2. التكفل الاجتماعي بالطلبة (الإيواء والإطعام بالنسبة للطلبة من خارج منطقة الجامعة، النقل، منحة فصلية يستفيد منها حوالي 75 % من عدد الطلبة المسجلين، الضمان الاجتماعي)

وهذا راجع إلى:

- ديمقراطية التعليم، أي التعليم لجميع المواطنين بدون استثناء والعدالة في الولوج للتعليم العالي.
- ضعف الدخل الفردي لغالبية أفراد المجتمع مما دفع الدولة بالتكفل بمعظم الأعباء خاصة في فترات سابقة.
- حاجة الجزائر إلى موارد بشرية لتحقيق التنمية باعتبارها دولة نامية وبالتالي تحمل جميع نفقات التعليم العالي.
- الاقتصاد الجزائري هو اقتصاد ريعي، وبالتالي التعليم المجاني هو صورة من صور توزيع الريع.

أما فيما يخص التكاليف التي يتحملها الطلبة فهي ضئيلة (اقتناء كتب مصاريف متنوعة أخرى....)

العلاقة: نفقات عامة– فعالية

إن ما يلاحظ في الجزائر هو زيادة وتيرة الإنفاق على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي. والتي كانت نتيجة للوضع المالي المريح، وبالدرجة الثانية كمتطلب من متطلبات إستراتيجية تطوير القطاع، سنعتمد في تقييم فعالية هذه النفقات على جودة المخرجات كهدف يمكن الحكم به بصفة خاصة (أو جزئية) وليس بشكل عام، لان الأهداف الكمية لها أيضا أهمية في هذا المجال بسبب الضغوط الكمية على القطاع.

النفقة العامة: هي عبارة عن مبلغ نقدي يصدر من شخص عام والغرض منه تحقيق منفعة عامة.

مفهوم الفعالية:

تعرف الفعالية بأنها مدى تحقق الأهداف المسطرة، مهما كانت طبيعتها أي أهداف كمية أو أهداف نوعية.

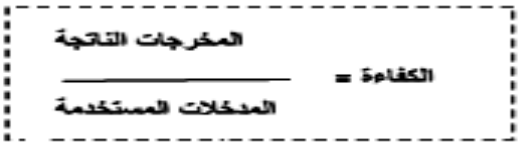
وتعرف أيضا حسب (Vicent, 2006, p6) بالقدرة على تحقيق النشاط المرتقب والوصول إلى النتائج المرتقبة.

وتعرف الفعالية كذلك حسب (Jresiat, Winter 1987, pp. 72-74): إلى أي مدى قد تم أداء الأعمال بشكل صحيح.

والمقياس الأكثر شيوعا لقياس فعالية نظام ما هو الذي يعبر بشكل كبير عن المخرجات أي منتجاته. وهذا وفق معايير موضوعية (عابدين، ص 183). أي مقارنة بين النتائج المحققة والنتائج المتوقعة أو المرتقبة.

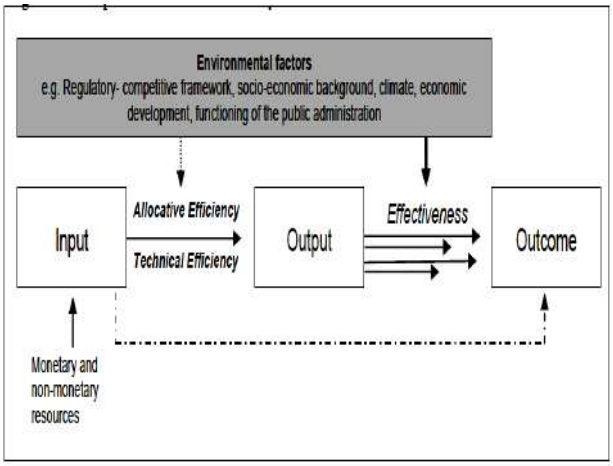
$$\text{الفعالية} = \frac{\text{المخرجات المحققة}}{\text{المخرجات المتوقعة}}$$

وللفعالية علاقة وطيدة بالكفاءة حيث يعرف (Vicent,2006) الأخيرة: بالقدرة على القيام بالعمل المطلوب بقليل من الإمكانيات، والنشاط الكفء هو النشاط الأقل تكلفة أي استخدام مدخلات اقل لتحقيق نفس المخرجات في حالة المقارنة بين نشاطين لهما نفس المخرجات.



حيث يمكن التعبير عما سبق من خلال الشكل رقم (1) التالي:

الشكل رقم (01): الفعالية، الكفاءة في إطار نظرية النظم



(Ulrike Mandl and others, p03)

وينسحب ذلك على قواعد الإنفاق العام في علم المالية العامة، حيث يتطلب تحقيق الثنائية التالية (محرزي، 2008، ص ص 81-84):

اكبر نفع ممكن ← **الفعالية**

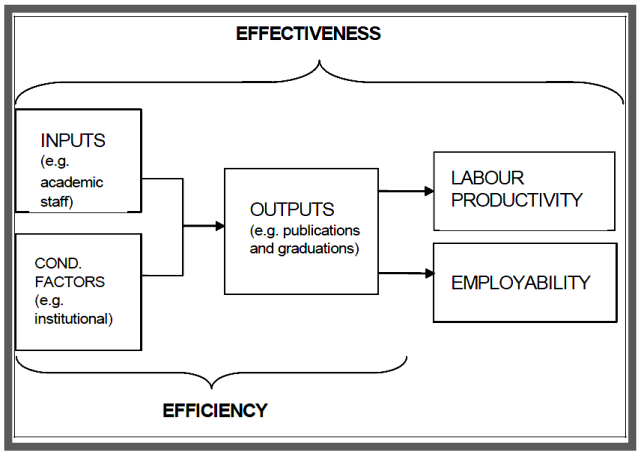
بأقل نفقة ممكنة ← **الكفاءة**

إن الهدف من التعليم العام خلافا للسلع والخدمات الأخرى ليس هو تحقيق أكبر ربح ممكن بل هو استخدام الموارد بأكبر فعالية ممكنة.

أما بالنسبة لقياس الفعالية في التعليم العالي فتوجد عدة طرق ومقاربات أهمها:

1. قياس عوائد التعليم العالي وخاصة الاقتصادية او النقدية (المباشرة) لأن العوائد الاجتماعية (غير المباشرة) تترافق بصعوبات في القياس، وكمثال عن ذلك الدراسة الأنفة الذكر والتي توضح أسلوب قياس الفعالية من خلال إنتاجية العمل للخريجين في مواقع العمل وسرعة اندماجهم وولوجهم في عالم الشغل كما يظهر في الشكل رقم (2).
2. تحليل الكلفة – المنفعة Cost–benefit Analysis حيث أن يشترط التعبير عن الكلفة و الفعالية بحدود نقدية.
3. تحليل الكلفة – الفعالية Cost-effectiveness Analysis الذي يشترط التعبير عن الكلفة في حدود نقدية أما بخصوص الفعالية فيتم تكميمها ولكن في حدود غير نقدية (عابدين ، ص 173).

الشكل رقم (02): تقدير فعالية الإنفاق في التعليم العالي عن طريق قياس العائد



(Miguel St. Aubyn and others,.p 55)

ثانيا : قطاع التعليم العالي وتوليفة (الكم، الكيف)

واجهت الجزائر طلبا متزايدا على التعليم العالي بسبب:

- زيادة الناجحين في امتحان البكالوريا.
- تمثل فئة الشباب 18–30 فئة كبيرة من المجتمع.
- ديمقراطية التعليم.

ويبين الجدول التالي تطور عدد الطلبة المسجلين والمتخرجين وتزايد عدد الأساتذة لتغطية هذا الكم المعتبر من الطلب على التعليم العالي حيث قفز عددهم من 428841 سنة 2000 إلى 1093258 وعدد الأساتذة من 17460 إلى 39738 خلال نفس الفترة. أما معامل التأطير فهو متأخر في أغلب السنوات عن المعدل العالمي وخاصة عدد الطلبة في مقابل أستاذ بروفسور.

الجدول رقم (01) : تطور عدد الطلبة المسجلين و المتخرجين و عدد الأساتذة الدائمين و معامل التأطير للفترة (1994–2010)

	الطلبة المسجلين في الدرج	ما بعد الدرج	عدد الأساتذة الدائمين	معامل التأطير*	عدد الخريجين
1995/1994	238427	13917	14287	17.6	32557
1999/1998	372647	19225	16260	22.9	44531
2000/1999	407995	20846	17460	24.1	52804
2002/2001	543869	26060	19275	29.5	72737
2004/2003	622980	30221	22650	29.6	91828
2005/2004	721833	33630	25229	28.6	107515
2008/2007	952067	48764	31703	31.5	146889
2010/2009	1034313	58945	39782	27.84	.....

(ONS ، *معامل التأطير(عدد الطلبة مقابل كل أستاذ) اعتماداً على : بوزيدةمحمد ، 2010)

أما بالنسبة لسياسة الجودة فقد اعتمدت الجزائر في ذلك على تغيير النظام التعليمي الجامعي برمته واستبداله تدريجيا بنظام جديد هو

نظام ل م د (ليسانس – ماستر– دكتوراه) وهو نظام معتمد في الدول الأنجلوسكسونية في بداية ظهوره . قصد الاستفادة من طرائق التدريس والبرامج البيداغوجية ذات الجودة والمطبقة في دول متقدمة.

وحسب رؤية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تتمثل أسباب اعتماد نظام ل م د في (وزارة التعليم العالي البحث العلمي،2012) :

- ✓ ضمان تكوين عالي الجودة للمواطنين لا سيما الشباب يؤهلهم لاندماج امثل في سوق العمل.
- ✓ تلبية متطلبات القطاع الاجتماعي الاقتصادي وهذا بإمداده بموارد بشرية نوعية
- ✓ ترقية البحث العلمي

نظام ل م د يضم ثلاث مراحل ليسانس أكاديمية أو مهنية (ثلاث سنوات) ماستر (سنتين) دكتوراه (ثلاث سنوات) وهو نظام يرتكز على (رمضان كربوش ، ص06) :

- ❖ تنظيم عروض على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ الوصي.
- ❖ تحسين النوعية البيداغوجية ، الإعلام ، التوجيه،ومرافقة الطالب.
- ❖ تطوير مهني في الدراسات العليا .
- ❖ تفضيل تعليم القدرات العرضه (التمكن من اللغات الأجنبية الحية،استعمال الإعلام الآلي والانترنيت ....)
- ❖ الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات بين الدول.

ثالثا: تحليل النفقات العامة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي

أ. التكلفة الوحدوية:

يبين الجدول رقم (02) نفقات التعليم العامة لكل مستويات التعليم لسنوات 2000–2006 وتأتي وزارة التربية الوطنية في الصدارة من حيث حجم الإنفاق الكلي وهذا راجع للعدد الهائل للتلاميذ بحيث تمثل نسبة الأطفال 48% ما بين 06–18 سنة من فئة السكان ما بين 01–35 سنة، ثم تليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ثم وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

أما من ناحية الكلفة الوحدوية فتكلفة الطالب الجامعي اكبر بكثير من تكلفة التلميذ في الطورين الابتدائي والثانوي . فمثلا سنتي 2000 و2001 بلغت ميزانية التربية 71، 67 مليار دج على التوالي وعدد التلاميذ المسجلين يقدر بـ 5.696.812 للسنة الدراسية 2001/2000 بينما قدرت ميزانية التعليم العالي والبحث العلمي بـ 21.8، 23.9 مليار دج لنفس السنتين وقدر عدد الطلبة المسجلين في التدرج وما بعد التدرج للسنة الجامعية بـ 252.334 وبالتالي عدد التلاميذ اكبر بـ 22 مرة عدد الطلبة، أما ميزانية التربية فهي حوالي ثلاثة أضعاف ميزانية التعليم العالي فقط.

الجدول رقم (02) نفقات التعليم العامة في الجزائر و توزيعها الفرعي 2006–2000

	2000	2001	2002	2003	2004	2005*	2006*
المجموع (مليار دج)	223	274	301	338	376	400	439
التربية	71.6	68.7	66.2	66.3	67.6	65.1	59.3
التعليم و التكوين المهني	06.7	07.4	07.4	07.9	06.2	07.8	07.5
التعليم العالي	21.8	23.9	26.4	25.8	26.1	27.1	33.2
ميزانية التسيير (مليار دج)	180	211	235	267	299	312	324
التربية (% ميزانية التسيير)	74.5	72.7	69.9	70.8	71.8	69.5	68.5
التعليم و التكوين المهنيين (% ميزانية التسيير)	04.6	05	05.1	05.4	05.1	05.3	05.2
التعليم العالي (% ميزانية التسيير)	20.9	22.3	25	23.8	23	25.2	26.3
ميزانية التجهيز (مليار دج)	43	63	67	72	77	88	115
التربية (% ميزانية التجهيز)	59.2	55.3	53.3	49.7	51.4	49.4	33.4
التعليم و التكوين المهنيين (% ميزانية التجهيز)	15.5	15.3	15.3	17.2	10.5	16.7	14
التعليم العالي (% ميزانية التجهيز)	25.3	29.4	31.4	33.1	38.2	33.9	52.6

(l'Algérie , a la recherche d'un investissement public de qualité, 2007.P 139)
* données budgétaires initiales de 2005 et 2006

قبل الانتقال إلى تحليل النفقات الجارية والرأسمالية لا بد من التعرف على مكوناتها في قطاع التعليم العالي.

ب.**نفقات التسيير (النفقات الجارية):** وتتكون من

- ميزانية التكوين والتربصات القصيرة المدى بالجزائر وبالخارج لفائدة الأساتذة الجامعيين والموظفين الإداريين والتقنيين.
- ميزانية التظاهرات العلمية.
- نفقات الصيانة الجارية للأملاك المنقولة وغير المنقولة.
- الأعباء الملحقة (الانترنيت، النشر، الكهرباء، الغاز، الهاتف، الإشهار، الإيجار).
- مساهمات المؤسسات الجامعية والبحثية تجاه المؤسسات والهيئات الدولية .
- أجور ورواتب الأساتذة الجامعيين والموظفين الإداريين والعمال التقنيين العمال.
- ميزانية (التوثيق،الأعمال التطبيقية ،الدراسات العليا لما بعد التدرج،النشاطات الرياضية والعلمية والثقافية)
- تداريب وتربصات الطلبة في الوسط المهني.

ج. نفقات التجهيز (النفقات الرأسمالية): وتتكون من

نفقات إنشاء المباني والهياكل الإدارية للجامعات والمراكز الجامعية والمدارس والمعاهد العليا والتحضيرية وكل التجهيزات الضرورية اللازمة لتشغيلها، وكذلك الاقامات الجامعية وجميع الهياكل الملحقة بها. وبمقارنتنا لميزانية التسيير وميزانية التجهيز للفترة 2000–2006 في الجدول الموالي **رقم (03)**

الجدول رقم (03) ميزانية التسيير وميزانية التجهيز لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000–2006)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ميزانية التسيير (مليار دج)	37.62	47.053	58.756	63.546	68.77	78.624	85.212
ميزانية التجهيز (مليار دج)	10.879	18.522	21.038	23.832	29.414	29.9	60.49

(اعتمادا على الجدول رقم 02)

نلاحظ أن ميزانية التسيير أكبر في كل السنوات حيث قاربت النسبة بينهما 03 سنة 2000، 2001، 2002 2003، ثم بدأت النسبة الانخفاض في سنة 2004 إلى 2.3 و2.6 سنة 2005 ثم تقلصت إلى 1.40 سنة 2006، وهي أول سنة من البرنامج التكميلي لدعم النمو وبسبب تزايد عدد طلبة ابتدءا من سنة 2004، سنة تطبيق نظام ل م د وهذا راجع بطبيعة الحال إلى أن نفقات التجهيز (بناء الهياكل الجامعية) تكون في فترة معينة ونفقات التسيير (لتسيير هذه الهياكل) لفترات بقية حياة هذه الهياكل.

د. **تحليل نفقات التسيير من حيث طبيعتها** : تنقسم نفقات التسيير في التعليم العالي إلى نفقات بيداغوجية ونفقات اجتماعية.

النفقات البيداغوجية هي النفقات المتمثلة في الجانب التعليمي للطلبة أي نفقات المؤسسات الجامعية أين يدرس الطلبة . أما النفقات الاجتماعية فخصصت لها وزارة التعليم العالي ديوانا خاصا يسمى ديوان الخدمات الجامعية (نقل، إيواء، إطعام، منح.....) وهذا للسماح للمؤسسات البيداغوجية بالتركيز في المسائل البيداغوجية .

وسنأتي لدراسة تخصيص نفقات التسيير في القطاع من خلال الجدول رقم (04):

حيث يشير تقرير البنك الدولي الصادر في 15 أوت 2007 حول تطور النفقات العمومية في الجزائر ، أن الجزائر تنفق أكثر نسبيا على التعليم العالي مقارنة مع دول متقاربة معها في الدخل القومي ولكن على الجانب الاجتماعي وليس الجانب البيداغوجي. حيث تمثل النفقات الاجتماعية حوالي 50% من نفقات التسيير؛ وكما يظهر في الجدول، تشكل النفقات لاجتماعية نسبة 39.8% سنة 2001 ووصلت حتى 50.5% سنة 2003.

الجدول رقم (04) توزيع (تخصيص) نفقات التسيير في قطاع التعليم العالي 2001 -2005

	2001	2002	2003	2004	2005
مجموع نفقات التسيير (بمليون دج)	47103	58716	63495	68908	78671
النفقات الاجتماعية (بمليون دج)	18745	27757	32045	33595	37475
النفقات الاجتماعية (كنسبة من مجموع النفقات %)	39.8	47.3	50.5	48.5	47.8
النفقات الاجتماعية لكل طالب (دج)	38363	48703	51998	51431	51904
كل النفقات الأخرى لكل طالب	58036	54321	51033	54061	57058
توزيع النفقات الاجتماعية (بالنسبة المئوية%)					
أجور و امتيازات أخرى	20.5	17.6	15.8	17.4	17.3
مواد و صيانة	09.1	21.1	25.1	22.5	09.7
أنشطة ثقافية و رياضية	0.9	01.5	01.8	01.5	01.8
منح الطلبة	22.9	18.7	15.9	18.2	20.0
إطعام	38.8	32.9	31.2	28.6	40.0
نقل	07.7	08.3	10.2	11.8	11.2

(l'Algérie, a la recherche d'un investissement public de qualité., p146).

و – نفقات التجهيز:

توجد عدة مؤسسات للتعليم العالي في الجزائر، أغلبها المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي. بالإضافة إلى جامعة التكوين المتواصل، معاهد ومؤسسات تابعة لوزارات أخرى، جامعات ومدارس عليا، مراكز جامعية، معاهد عليا.

تعتبر نفقات التجهيز معتبرة ويدل على ذلك عدد المنشآت الجامعية حيث تضم الشبكة الجامعية اليوم : 47 جامعة، 10 مراكز جامعية ، 4 ملحقات جامعية و19 مدرسة عليا و05 مدارس عليا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية ، وقسمان تحضيريان مدمجان وفق انتشار جغرافي جيد نسبيا على مستوى 48 ولاية، حيث تطور عدد المقاعد البيداغوجية من 219000 مقعد بيداغوجي سنة 1990الى 1251000 مقعد سنة 2010، في الفترة 2009-2010 لوحدها تم إنشاء 673.000 مقعد بيداغوجي و334300 سرير ويظهر الجدول الموالي هذا التطور السريع في الهياكل الجامعية.

الجدول رقم (05) : تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر

	عدد الجامعات	عدد المراكز الجامعية	المعاهد الوطنية التعليم العالي	المدارس العليا	المدارس العليا للتعليم التقني	مدارس و معاهد اخرى
1998/1997	14	13	11	07	02	11
2001/2000	17	13	06	03	01	12
2002/2001	25	14	02	03	01	10
2004/2003	26	13	02	03	01	10
2008/2007	26	16	02	03	01	09
2009/2008	33	12	–	03	01	–
2010/2009	35	13	–	03	02	–

(ONS)

رابعا : نفقات التسيير في الفترة 2000-2013

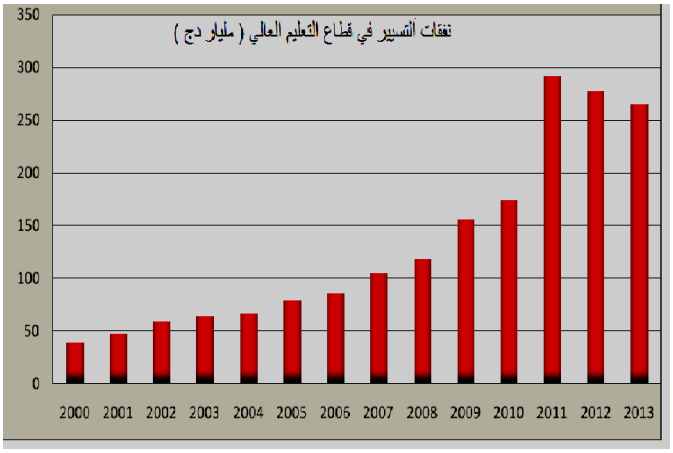
يبين الجدول الآتي وتمثيله البياني نفقات التسيير لفترة 14سنة وهذه فترة متوسطة تمكننا من تحليل المنحى العام لتطور الإنفاق العام الجاري والذي يرتبط بدرجة كبيرة بجودة التعليم ولو أننا رأينا أن نصف النفقات الجارية تقريبا مخصص للنفقات الاجتماعية.

الجدول رقم (06) ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2013) بآلاف دج

2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
85.669.925	78.381.380	66.497.092	63.494.661	58.743.195	47.122.250	38.703.077
*2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
264.582.513	277.173.918	291.441.690	173.483.802	155.160.798	118.306.406	104.449.439

(قوانين المالية و القوانين التكميلية من 2000-2012) *بالنسبة لسنة 2013 ميزانية أولية

الشكل رقم (03): ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي (2000-2013)



(تمثيل بياني للجدول رقم06)

التحليل:

نلاحظ أن نفقات التسيير تطورت بشكل عادى ما بين سنة 2000 و2006 أي بضعفين خلال خمس سنوات ثم نلاحظ ارتفاع وتيرة الزيادة ابتداءاً من سنة 2006 ، هذا راجع إلى زيادة عدد الطلبة والذي بلغ عددهم 864102 ، وأيضا اعتماد نظام ل م د الذي تطلب زيادة توظيف عدد معتبر من الأساتذة الجدد ، ثم مرحلة ثالثة بدايتها مع سنة 2009 إلى غاية سنة 2013 أين تتضح الزيادة الكبيرة في ميزانية التسيير وهذا بسبب الزيادة المعتبرة في أجور موظفي القطاع بصفة عامة والأساتذة خصوصا وخاصة سنة 2011 التي شهدت دفع الزيادة في الأجور لسنتي 2008-2009 بأثر رجعي. وعموما ارتفاع ميزانية وزارة التعليم والبحث العلمي كتجسيد احد أهداف البرنامج الخماسي 2010-2014 الذي يخصص 40% من موارده لتحسين التنمية البشرية.

خامسا: تقييم جودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر

1. مخرجات التعليم العالي في الجزائر:

أ. الخريجون في التدرج وما بعد التدرج.

ب. الإنتاج العلمي (الكتب والبحوث العلمية والمذكرات والمقالات).

ج. الدراسات والاستشارات المنجزة لصالح البيئة الخارجية للجامعة.

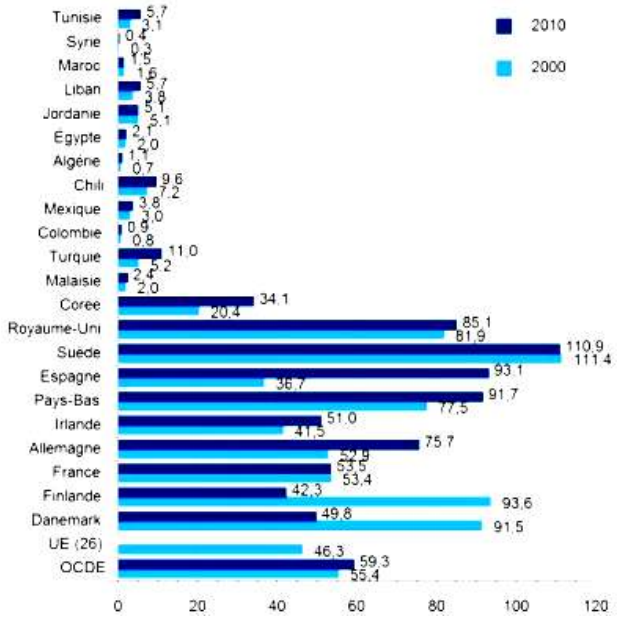
فيما يخص قياس جودة هذه المخرجات فقد استعنا بمؤشرات ومعايير كلية وخلاصة دراسات حول جودة التعليم العالي في الجزائر لأن اعتماد معايير جزئية يتطلب توافر معطيات دقيقة وشاملة لمختلف مدخلات وعمليات ومخرجات النظام الجامعي، إن المؤشرات التالية، توضح المستوى المتدني لجودة التعليم العالي.

1. المؤشرات الداخلية

معامل التأطير يعتبر إلى حد ما ضعيف في اغلب السنوات كما يظهر في الجدول رقم (01) مقارنة بالنسب العالمية.

- ضعف الإنتاج العلمي للأساتذة .وخاصة في الدراسات لصالح البيئة الخارجية للجامعة وكمثال عن ذلك الشكل التالي:

الشكل رقم (04): عدد مرات الاستشهادات العلمية (citation) لكل 100 000 مقيم لسنتي 2000 و2010 لدول مختلفة.



(Rapport de Banque Mondial, août 2011p 10)

وهو مؤشر غير مباشر يدل على مساهمة البحوث الوطنية في الرصيد المعرفي العالمي، حيث العدد 1,1 (2010) مقارنة مع دول عربية أخرى مثل لبنان 5,7، تونس 5,7 والأردن 5,1 .في المقابل العدد كبير بالنسبة للإتحاد الأوروبي مجتمعا بمتوسط 46 ، والشيلي بـ 9,6 سنة 2010 رغم أنها من الدول النامية.

- بالنسبة لرتب الأساتذة، الرتب العالية تمثل 20% من مجموع الأساتذة حيث اغلب الأساتذة من صنف الأساتذة المساعدين كم يظهر في الجدول الموالي.

الجدول رقم (07): تعداد الأساتذة ورتبهم في التعليم العالي في الجزائر (2011/2010 – 1963/1962)

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
أستاذ التعليم العالي	66	80	257	573	950	2874	3186
أستاذ محاضر	13	112	463	905	1612		
أستاذ محاضر(أ)						4562	4817
أستاذ محاضر(ب)						2352	2835
مكلف بالدروس				1958	6632		
أستاذ مساعد	74	167	2494	6839	6275		
أستاذ مساعد (أ)						15517	16681
أستاذ مساعد (ب)						11844	12101
أستاذ معيد	145	483	4283	4261	1991	539	520
العدد الإجمالي	298	842	7497	14536	17460	37688	40140

. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 58)

- نسبة رسوب كبيرة في وسط الطلاب.
- كثرة الناجحين في السنة الجامعية بديون من سنة إلى أخرى.
- إن نظام ل م د يتمحور حول الجهود التي يبذلها الطالب (70% اعتماده على نفسه)ولكن هذا لم يتحقق ، وهذا بسبب جهل الطلبة بجوهر النظام، وعدم امتلاكهم لإمكانيات مادية خاصة كالانترنيت ، أجهزة الإعلام الآلي:
- المؤشرات الخارجية.
- فشل خريجي الجامعة في التأقلم مع عالم الشغل واعتمادهم على أجهزة التوظيف الحكومية المساعدة (Ansej، Angem، Cnac، Anem)*. حيث تعاني 37 % (سنة 2010) من المؤسسات الجزائرية (كغيرها من المؤسسات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا) من ضعف تنافسية العاملين فيها متمثلة في نقص الخبرة والتنافسية التقنية باعتبار غالبية الخريجين من الشعب الإنسانية والاجتماعية ، تراجع القدرة الإبداعية ، ضعف التواصل فيما بينهم وصعوبات في اختيار نمط العيش وهذا ما يقف عقبة في نمو مناخ الأعمال.

(Rapport de Banque Mondial,2011,p05)

- وجود نسبة كبيرة من خريجي نظام ل م د عاطلين عن العمل وبالتالي لم يتحقق هدف تفاعل نظام ل م د مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي. ما يشكل هدرا للطاقات البشرية والمالية .
- فرض الوزارة لتخصصات ل م د وهذا عكس سياسة اللامركزية التي يفترض توفرها في هذا نظام.

* ANSEJ الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب
ANEM الوكالة الوطنية للتشغيل
CNAC الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة
ANGEM الوكالة الوطنية لتسيير التشغيل

- الترتيب المتدني للجامعات الجزائرية على المستوى الدولي لم يتغير بعد اعتماد نظام ل م د.

2. أسباب ضعف الجودة الناتج عن المشكلات الانفاقية :

- ضعف أجور الأساتذة مقارنة مع معدل الدخل الفردي وهذا رغم الزيادات في الأجور بسبب نسبة التضخم السنوية وكذلك التحاق بقية القطاعات بقطاع التعليم العالي من حيث مستوى الأجور.
- نصف ميزانية التسيير 50% تقريبا عبارة على نفقات اجتماعية (إيواء، نقل، إطعام، منح) وبالتالي هذا ينعكس على جودة العملية التعليمية من جانب الإنتاجية البيداغوجية ولو أنه سبب من أسباب تهيئة الظروف للطلبة للاستيعاب والاندماج في العمل البيداغوجي.
- ضعف الإنفاق على تكوين الأساتذة من خلال عدم كفاية التربصات قصيرة المدى عدداً وقيمة.
- وجود مركزية في عملية تخصيص النفقات في الجامعات.
- نظام ل م د يتطلب فضاءات وتجهيزات وتقنيات متقدمة لم تستطع الوزارة توفيرها بالشكل الكافي والمناسب.
- ضعف التكلفة الخاصة للطلبة بسبب تغير المنظومة الاجتماعية التي أصبحت ترى أن التعليم الجامعي ينتهي إلى البطالة.
- اعتماد الجامعات على الإنفاق الحكومي وعدم سعيها لعقد اتفاقات وشراكات مع محيطها الاقتصادي من مؤسسات الأعمال.

الخلاصة:

تنفق الجزائر على التعليم العالي أكثر مما تنفق دول تشاركها في نفس مستوى الدخل القومي، وبوتيرة متزايدة وهذا مؤشر ايجابي على مستقبل القطاع. إلا أن الإنفاق لوحده ليس كافيا، فإنفاق الجزائر المتزايد هو نتيجة لضغوط كمية أفرزتها الزيادة الهائلة لأعداد الطلبة وما رافقها من زيادة لنفقات التجهيز والتسيير لمجابهة هذا الطلب على التعليم العالي. وهذا ما يتوافق مع فرضية البحث.

وتبقى المشكلة الأساسية في توزيع تلك النفقات العامة، خاصة في ظل وجود نسبة 50% من نفقات التسيير هي نفقات اجتماعية في معظم الموازنات ومما كان احد أسباب انخفاض جودة التعليم العالي رغم اعتماد نظام ل م د.

- ومما سبق يمكن القول بأن نفقات التعليم العالي في الجزائر ضعيفة الفعالية على مستوى الجودة وحققت فعالية عالية نسبيا في الجانب الكمي بحكم القفزة المعتبرة في عدد هياكل استقبال الطلبة (وهذا تجسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص) وعدد الطلبة المتخرجين. وبالتالي بقي أمام الجزائر بعدما ربحت رهان الكم، رهان الجودة والذي يعد التسيير المالي الجيد والمحكم، أداة هامة في رفع تحدي العنصر الثاني من التوليفة المثالية (الكم، الكيف).

ويمكن تحسين الجودة من خلال الاقتراحات التالية:

1. زيادة أجور الأساتذة لتحسين وضعهم الاجتماعي وبالتالي تفرغهم التام للبحث العلمي والعمل البيداغوجي الفعال.

2. رفع ميزانية تربصات الأساتذة.
3. توفير التجهيزات والوسائل اللازمة لخلق فضاءات تعليمية ملائمة للطلبة.
4. تعزيز اللامركزية الإدارية لمؤسسات التعليم العالي وخصوصا في جانب التسيير المالي.
5. رفع ميزانية البحث العلمي وعقد شراكات إستراتيجية في هذا المجال.
6. إعادة النظر في تخصيص نفقات التسيير، لا سيما التناسب بين النفقات الاجتماعية والبيداغوجية بما يحسن الجودة.

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

الكتب

1. الخطيب احمد وآخرون ، *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية (أنموذج مقترح)* ، عالم الكتاب الحديث اربد الأردن 2010.
2. عابدين محمود عباس، *علم اقتصاديات التعليم الحديث*، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية القاهرة 2000.
3. محرزي محمد عباس ، *اقتصاديات المالية العامة*، الطبعة الثالثة ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2008

الدوريات والمؤتمرات والتقارير

1. بوزيدة محمد، *مدخلات ومخرجات التعليم العالي في الجزائر*، ورقة عمل، ملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية، المنامة– مملكة البحرين أكتوبر 2010.
2. حاجي العجلة، *جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والآفاق – دراسة تحليلية تقييمية للإصلاحات الجديدة ل. م .د*، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية العدد 10 جوان 2013.
3. شبايكي سعدان، *الآثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي(ل م د)*، مجلة الباحث، مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد09، جويلية 2011.
4. كربوش رمضان، *البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام ل.م.د*، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي.
5. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، *اقتصاديات التعليم*، الكويت ط 1، الكويت 2012.
6. التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962–2012) ، بوابة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
7. المذكرة التوجيهية رقم 190/اخ و/ 2012 والموجهة من وزير التعليم العالي إلى المؤسسات الجامعية والمتضمنة *توجيهات حول تقدير نفقات 2013*.
8. قوانين المالية والقوانين التكميلية من 2000–2012. الجريدة الرسمية الجزائرية.
9. *إصلاح التعليم، نظام ل م د* – وزارة التعليم العالي البحث العلمي، تاريخ الاطلاع 2012/12/12 http://www.mesrs.dz/arabe_mesrs/ensup_ref_LMD_a.php https://www.mesrs.dz/ar/accueil
10. وزارة التعليم العالي البحث العلمي http://www.mesrs.dz
11. الديوان الوطني للخدمات الجامعية http://www.onou.dz
12. الديوان الوطني للإحصائيات(ONS) http://www.ons.dz

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Jresiat, J. E., " *Productivity Measurement : Trial& Error in the st. Petersburg*, -17,.Bublic Productivity Review, No. 44, Winter 1987.
2. Miguel St. Aubyn, Álvaro Pina, Filomena Garcia, and Joana Pais, *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education,* Third report (second draft), European Commission، Economic Papers 390, November 2009.
3. Ulrike Mandl, Adriaan Dierx, Fabienne Ilzkovitz, *The effectiveness and efficiency of public spending*, European Commission, Economic Papers 301, February 2008.
4. Vincent plauchet, *mesure et amélioration des performances industrielles* ،tome 2 UPMF, France, 2006.
5. *l'Algérie , a la recherche d'un investissement public de qualité*,Une Revue des dépenses publiques, rapport de la banque mondiale 15 Aout 2007.
6. Rapport de Banque Mondial, Agence française de développement, Centre de Marseille pour l'Intégration en Méditerranée *Enseignement supérieur au Moyen*-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence, août 2011.
7. 22- Les services du premier ministre, Annexe a la déclaration de politique générale , http://www.premier-ministre.gov.dz vu le 15/12/2012.

التنمية البشرية كآلية لكسب رهان الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر

الدكتور سفيان بن عبد العزيز
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة بشار، الجزائر
benabdelazizsoufyane@gmail.com

الدكتور سمير بن عبد العزيز
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة وهران، الجزائر
samirbenabdelaziz@yahoo.fr

الملخص: *يعتبر موضوع التنمية البشرية أحد مواضيع الساعة الذي تهتم به العديد من الدوائر الاقتصادية، وهو حديث نسبياً في الفكر الإداري والأكاديمي حيث بدأ الاهتمام به ويشكل خاص أعقاب سنوات الثمانينيات، فنظرا للتزايد المستمر في منظمات الأعمال والمؤسسات في الاقتصادات الدولية بمختلف توجهاتها وما أصبحت تشهده من تنافسية شديدة في الوقت الحالي، حرصت العديد منها وكثير من المهتمين بتناول مدخل التنمية البشرية من خلال تقوية رأس المال الفكري كآلية تسهم في تزايد تنافسية هذه المؤسسات لغرض كسب رهان الجودة الشاملة. ولعل مؤسسات التعليم العالي تعتبر أكبر مصدر لرؤوس الأموال الفكرية مما جعل التنمية البشرية ترتبط بها ارتباطا وثيقا.*

وعليه تهدف هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على ذلك الدور الذي يلعبه مدخل التنمية البشرية كوسيلة لكسب رهان الجودة الشاملة لمخرجات التعليم العالي بالتركيز على الجزائر.

الكلمات المفتاحية: *التنمية البشرية، الميزة التنافسية، الجودة الشاملة، التعليم العالي، اقتصاد المعرفة.*

مقدمة:

إن المتأمل لمختلف التغيرات التي شهدتها الفترة الأخيرة من القرن الماضي وبداية القرن الحالي ليجد أن هناك تناميا للوعي بقيمة الإنسان هدفاً ووسيلة في منظومة التنمية الشاملة، وبناء على ذلك كثرت الدراسات والبحوث والمؤتمرات التي عقدت لتحديد مفهوم التنمية البشرية وتحليل مكوناتها وأبعادها، كإشباع الحاجات الأساسية، والتنمية الاجتماعية، وتكوين رأس المال البشري، أو رفع مستوى المعيشة أو تحسين نوعية الحياة وتستند قيمة الإنسان في ذاته وبذاته إلى منطلقات قررتها معتقداته الدينية التي تنص على كرامة الإنسان والذي جعله الله خليفة في أرضه ليعمرها بالخير والصلاح.

ويشكل الإنسان المحور الأساس لأي تنمية في المجتمع ، حيث أن تنميته تؤدي إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية و التعليم والرفاهة الاجتماعية . وهناك اعتراف اليوم بالتنمية البشرية على اعتبار أنها حاسمة بالنسبة للتنمية الاقتصادية و بالنسبة للتثبيت المبكر للسكان، وحسب تعبير تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي فإن الرجال والنساء و الأطفال ينبغي أن يكونوا محور الاهتمام، فيتم نسج التنمية حول الناس و ليس الناس حول التنمية[1]،و تؤكد تعريفات التنمية بشكل كلي وبصورة متزايدة على أنها ينبغي أن تكون بالمشاركة بحيث يشارك الإنسان ديمقراطيا في صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم سياسيا و اقتصاديا و اجتماعيا و بيئيا .[2]

ولعل مؤسسات التعليم العالي تعتبر أكبر مصدر لرؤوس الأموال الفكرية مما جعل التنمية البشرية ترتبط بها ارتباطا وثيقا خاصة في الجزائر إذ أنها تزخر بشبكة واسعة من الطاقات البشرية في مجال التعليم العالي، كما تضم هياكلها جامعات ومراكز جامعية ومدارس وطنية عليا ومدارس عليا للأستاذة. وتحتاج الجزائر الى استيعاب أكثر من 2 مليون طالب بحلول عام 2015.

من أجل ذلك تهدف هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على ذلك الدور الذي يلعبه مدخل التنمية البشرية كوسيلة لكسب رهان الجودة الشاملة لمخرجات التعليم العالي بالتركيز على الجزائر.. وذلك في محاولتها الإجابة الى الانشغال والإشكال الجوهري التالي:

" **إلى أي مدى يمكن أن تساهم التنمية البشرية في تحسين وتفعيل أداء مؤسسات التعليم العالي بشكل يسهم في إكسابها رهان الجودة الشاملة في مخرجاتها مما يسهم في تنمية الاقتصادات القومية؟**"

أهمية وأهداف الدراسة:

تنبع أهمية البحث من أهمية بيان مفهوم التنمية البشرية باعتبارها المورد غير الملموس الذي يساهم في الرفع من قيمة وكفاءة مؤسسات التعليم العالي والجامعات ويكسبها رهان الجودة الشاملة على مختلف الأصعدة المحلية والعالمية.

وتسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على ذلك الدور الذي تلعبه التنمية البشرية في توجيه نشاط مؤسسات التعليم العالي وتفعيلها نحو أجود أداء، كما تهدف إلى:

- التعرف على مفهوم وأهمية التنمية البشرية بأنواعها وحالاتها المختلفة.
- إبراز أهمية مدخل التنمية البشرية في مؤسسات التعليم العالي ومدى ضرورتها.
- تسليط الضوء على كيفية تنمية المورد البشري بالتركيز على رأس المال المعرفي. (الكوادر والكفاءات المؤهلة)
- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها ستمثل حلقة من الحلقات التي ستتناول إحدى الموضوعات شديدة الأهمية في هذا الملتقى الذي يعد موضوعه حديث المنظمات على المستوى العالمي وهاجس إداراتها لضمان الاستمرار والبقاء في بيئة يسودها التغير المستمر.

منهج الدراسة:

من أجل الإحاطة بجوانب الإشكال أعلاه سيتم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي في قالب يسعى إلى الإجابة على أهم متطلبات الإشكالية.

خطة الدراسة:

بغية الإحاطة بأهداف الدراسة والإجابة على إشكاليتها الجوهرية سيتم تغطيتها من خلال المحاور التالية:

أولا: التنمية البشرية: التعريف، الأهمية والمميزات.

ثانيا: خصائص مقومات التنمية البشرية من موارد بشرية مسئولة عن خلق القيمة.

ثالثا: الجامعة الجزائرية ورهان الجودة الشاملة من خلال مدخل التنمية البشرية.

لتختتم الدراسة بعدد من النتائج في ضوء ما ورد فيها من معطيات وجملة من التوصيات لتشجيع تبني استخدام التنمية البشرية والاستناد عليها كمورد أساس لكسب رهان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي على اختلاف أهدافها وأحجامها ومواقعها.

الدراسة بمحتوياتها:

أولا: التنمية البشرية: التعريف، الأهمية والمميزات

يعتبر موضوع التنمية البشرية أحد المواضيع الحساسة في التنمية، وذلك انطلاقا من كون العنصر البشري هو الوسيلة و الغاية في نفس الوقت في مجال عملية التنمية، كما أنه لا يمكن الحديث عن التنمية دون الحديث عن التنمية البشرية فالتنمية تتم بالموارد البشرية ومن أجلها .

1.1. تعريف التنمية البشرية والمفاهيم المرتبطة بها:

تتعدد المفاهيم التي ترتبط بالتنمية البشرية وتجانسها على غرار تنمية الموارد البشرية والتي قد تحدث لبسا و تداخلا بين المفاهيم و من بين هذه المفاهيم ما يلي :

أ. **القوى البشرية** : هو ذلك الجزء من السكان الذي يمكنه المساهمة في النشاط الاقتصادي ما عدا الأطفال ، أصحاب المعاشات و من في حكمهم ، العجزة بسبب المرض ، ...

ب. **القوى العاملة** : وهم الأفراد البالغين للسن القانوني للعمل و يزاولون العمل .

ت. **العاطلون** : وهم الأفراد القادرين على العمل والراغبين فيه ، والباحثين عنه ، ولا يجدون فرصة عمل

ث. **الأفراد خارج القوى العاملة** : هم القادرون على العمل ، ولا يبحثون عنه مثل : طلاب الجامعات والثانويات، وربات البيوت، المسجونون، الزاهدون عن العمل.[3]

ج. **الموارد البشرية:** يقصد بها في المشروعات " المؤسسات " جميع الأفراد الذين يعملون بها ، بينما يقصد بالموارد البشرية في الدولة جميع الأفراد الذين يحملون جنسية هذه الدولة و يقيمون بها بصفة دائمة، غير أننا نرى بأن الموارد البشرية تشمل جميع السكان المقيمين في دولة معينة سواء كانوا أصليين أو غير أصليين .

ومفهوم الموارد البشرية يضع الإنسان على نفس مستوى الموارد المجتمعية الأخرى إلا أنه مورد من أعلى الموارد فهو القادر على تحويل الموارد إلى طاقة منتجة و نافعة ، ذلك أن الإنسان هو صانع هذا التحول في الموارد الأخرى و هو الموظف لها ، وهو بذاته مورد لا تنضب طاقاته و هو في نهاية الأمر الغاية و الهدف الذي من أجله يتم استثمار و تشغيل طاقات مختلف الموارد الأخرى ، و بشكل مختصر فإن الموارد البشرية هم البشر.[4]

فإذا كانت تنمية المورد البشري حتى يعتبر عاملا إنتاجيا مساهما في القيمة هو أساس مفهوم تنمية الموارد البشرية، فان التنمية البشرية تعنى بالإنسان كانسان يتم استثماره بشكل عام أكثر من انه مجرد مورد إنتاجي وفقط وهو ما ستبينه الدراسة كذلك في الجزئية الموالية.

2.1. التأصيل العلمي والتباين المعرفي بين التنمية البشرية وتنمية الموارد البشرية :

لقد فرض مصطلح التنمية البشرية نفسه في الخطاب الاقتصادي والسياسي على مستوى العالم بأسره وخاصة منذ بداية التسعينيات، كما لعب البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة وتقاريره السنوية عن التنمية البشرية دورا بارزا في نشر وترسيخ هذا المصطلح، وتأسيسا على ذلك فان التنمية البشرية كمصطلح جديد يمكن تعريفها على أنها " **العملية التي يتم من خلالها توفير وإتاحة الفرص المجتمعية والبيئية لنمو الطاقات الجسمانية والعقلية والروحية والإبداعية والاجتماعية الى أقصى ما تستطيعه طاقات الفرد والجماعة، وهذا يعني بعبارة أخرى توفير السلع والخدمات اللازمة لنمو هذه القطاعات المتنوعة وصيانتها واستمرار نموها وتطورها**"[5]

فيمكن القول أن التنمية البشرية ترتكز على بعدين اثنين، أولهما يهتم بمستوى النمو الإنساني في مختلف مراحل الحياة لتنمية قدرات الإنسان، طاقاته البدنية، العقلية، النفسية، الجسمانية والاجتماعية، أما البعد الثاني لها فيكمن في أنها عملية تتصل باستثمار الموارد والمدخلات والأنشطة الاقتصادية التي تولد الثروة والإنتاج لتنمية القدرات البشرية عن طريق الاهتمام بتطوير الهياكل والبنى المؤسسية التي تتيح المشاركة والانتفاع بمختلف القدرات التي لدى الناس.[6]

إن مفهوم تنمية الموارد البشرية ينظر للإنسان كعنصر من عناصر الإنتاج مثله في ذلك مثل رأس المال المادي و الأرض ، وهو يقيم الاستثمار في رأس المال البشري ممثلا في الصحة و التعليم و التغذية و التدريب بدلالة الدخل الإضافي الذي يولده هذا الاستثماري و من ثم تحكم عن جدواه من خلا مقارنة معدل عائد الاستثمار البشري مع معدل تكلفة رأس المال .

غير أن مدخل التنمية البشرية يحكم على جدوى برامج الاستثمار تلك من خلال تأثيرها على مقدرة الناس على القراءة و التعلم و تأثيرها على

مستوى التغذية لديهم ، وتأثيرها على مستواهم الصحي، وهي تعتبر مجدية إذا ساعدت على تحسين القدرات البشرية حتى إذا كان العائد النقدي منها صغيرا وهذا يعني **أن مدخل التنمية البشرية بنظر للإنسان ليس فقط كوسيلة وإنما أيضا كهدف ، أما مدخل تنمية الموارد البشرية فهو ينظر إلى الإنسان كوسيلة فقط .**[7]

3.1. أسباب وأهمية التنمية البشرية:

إن تزايد الحاجة إلى الاهتمام بالتنمية البشرية أدى إلى ضرورة تنمية المورد البشري تنمية إستراتيجية وذلك في المؤسسات الاقتصادية والخدمية والتعليمية بمختلف أنواعها وهذا تبعا لجملة من الأسباب منها :

- ازدياد الوعي بأهمية الموارد البشرية لكونها أصل أساسي من أصول المؤسسة، فالمؤسسات بحاجة إلى ابتكارات و جودة شاملة توفر لها ميزة تنافسية و هو ما تمتلكه و تصنعه الكفاءات البشرية مما زاد من أكمية التركيز عليها مقارنة بأصول المؤسسة المالية و التكنولوجية.
- زيادة الحاجة إلى كفاءات تحسن استخدام التكنولوجيا ، فالمؤسسات في ظل العولمة لا تعاني من فقر في المعلومات ، بل صعوبة تشغيلها و تحليلها و توظيف الكميات الضخمة بسبب سرعة تغيير البيئة التنافسية .

وتتجلى أهمية تزايد الحاجة الى التنمية البشرية في المؤسسات بمختلف أشكالها خاصة في الدول النامية بسبب تحديات البيئة الداخلية ومنها اتجاهات العاملين السلبية المؤثرة على تطور الآداء التنافسي ومنها :

- انخفاض رضا الأفراد عن الأجور والمزايا الممنوحة لعدم قدتها على تلبية الحاجات الضرورية.
- شعور الأفراد بقلة المعلومات المتاحة لهم في بيئة العمل و اللازمة لتنمية مهاراتهم وتحسين أدائهم.
- الشعور المتزايد للأفراد بعدم الأمان الوظيفي الناتج عن نقص المهارات بسبب استخدام تكنولوجيا المعلومات .
- الاعتقاد المتزايد للأفراد بعدم استغلال و توظيف قدراتهم بشكل كامل و فعال.
- شعور الأفراد بعدم وضوح و عدالة تطبيق معايير تقييم أدائهم و عدم ارتباط الآداء المتميز بالحوافز المتكافئة.
- الطلب المتزايد من العاملين للمشاركة الفعالة في تقديم الاقتراحات و اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم و أدائهم.[8]

4.1. سبل ووسائل تحقيق التنمية البشرية:

لا شك أن وسائل تنمية الموارد البشرية عديدة ومتنوعة ولعل أبرزها التعليم والتدريب، وقد اختلف بعض المؤلفين في تحديد عدد ونوع هذه الوسائل والتي من بينها ما يلي:

1. الغذاء:

لا شك أن توفير الغذاء هو شرط أساسي ومطلب سابق على جميع وسائل تنمية الموارد البشرية ، إذ يتعين أولا توفير الغذاء المناسب الصحي للمواطن الذي يمكنه من العمل بنشاط وحيوية ،وكما نلاحظ في مختلف دول العالم خاصة في إفريقيا أن سوء التغذية يؤثر سلبا على البنى الصحية للإنسان ومن ثم على مردوده في عمليات الإنتاج.

2. الصحة:

تعتبر الخدمات الصحية من بين الوسائل الهامة في تنمية الموارد البشرية، و ذلك من خلال ما توفره للموارد البشرية من رعاية صحية وحماية ضد الأمراض، الأمر الذي يساهم في طول العمر وتخفيض نسبة الوفيات.

3. التعليم:

تشكل سياسة التعليم الجديدة الركيزة الأساسية في تنمية الموارد البشرية التي تهدف إلى إمداد الأفراد بالأساس العريض أو المفاتيح التي ينطلقون منها كل حسب تخصصه إلى مجالات العمل المختلفة وتؤثر السياسات التعليمية على تركيبة القوى العاملة من خلال ما توفره من تخصصات ومهارات قادرة على إشباع حاجات سوق العمل والعمل على تحقيق التوازن بين العرض و الطلب على القوى العاملة .[9]

4. التدريب:

التدريب هو نشاط يهدف إلى تنمية القدرات و المهارات الفنية و السلوكية للأفراد العاملين لتمكينهم من تحقيق ذواتهم من خلا مزج أهدافهم الشخصية و أهداف المنظمة بأعلى كفاءة مهنية ممكنة ويعتبر التدريب أكثر تخصصا و تحديدا من نطاق التعليم إذ يهدف لتمكين الفرد من إتقان عمله بشكل جيد و هو يرتبط بأهداف المنظمة على خلاف التعليم الذي يرتبط عموما بأهداف الفرد أكثر من ارتباطه بأهداف المنظمة .

5. الإعلام:

يلعب الإعلام دورا هاما في تنمية الموارد البشرية من خلال ما يطرحه من قضايا تنموية واقعية تؤدي إلى زيادة الوعي لدى المواطنين و المسؤولين بقضايا و مسائل تتعلق بتنمية الموارد البشرية ، و نوعية الإنسان بأخلاقيات و سلوكيات معينة تعود عليه بالنفع و الفائدة و مثال ذلك البرامج التي تبث حول مخاطر الإدمان و غير ذلك من الظواهر الهدامة و المضرة بالفرد و المجتمع .

6. المؤسسات الفكرية والثقافية:

والمقصود بها تلك المؤسسات الرسمية و غير الرسمية التي يكون هدفها هو زيادة الوعي الثقافي و تنمية مدارك الإنسان و معارفه في مجالات متنوعة ، وهذه المؤسسات لها دور في نشر الوعي و نشر المعرفة و الثقافة من جهة والمساهمة في ترشيد الأفراد نحو حسن استغلال أوقات فراغهم مثل الأندية الثقافية عوض مثلا أن يخالط الشاب الجماعات المنحرفة، فإنه يجد بديلا جيدا و هو النادي الذي يحين من مستواه الثقافي و من ثم تكون هذه المؤسسات قد ساهمت بشكل غير مباشر في تنمية الموارد البشرية من خلال الحد من المشاكل الاجتماعية مثل السرقة و غيرها.[10]

ثانيا: خصائص مقومات التنمية البشرية من موارد بشرية مسئولة عن خلق القيمة.

في إطار تحليله للنشاطات الداخلية للمؤسسة المسئولة استراتيجيا عن خلق القيمة، ومن ثم عن الميزة التنافسية، يرى "*Porter*" أن الموارد البشرية هي المسئولة عن خلق القيمة وأن تسييرها يؤثر وفق أسلوب سلسلة القيمة على ميزة المؤسسة التنافسية من خلال تنمية الكفاءات وتحفيز المستخدمين.[11]

1.2. خصائص مقومات التنمية البشرية:

إن اعتبار الموارد البشرية موردا استراتيجيا مسئولا عن خلق الميزة التنافسية المستدامة، يتطلب منها أن تتصف بنفس الخصائص التي تتميز بها الموارد الإستراتيجية، وفق منظور مقاربة الموارد الداخلية والكفاءات، وضمن هذا الإطار فإن الموارد البشرية يمكنها تحقيق ذلك على النحو التالي[12]:

أ. مساهمة الموارد البشرية والكفاءات في خلق القيمة:

إن الطبيعة المتباينة للموارد البشرية من خلال اختلاف مستوياتها وقدراتها تجعل مساهمتها في خلق القيمة متباينة، فمثلا بقدر ما نجد المستخدمين ذوي كفاءات بقدر ما يكون أداؤهم جيدا، وبالتالي يزداد ما يضيفونه من قيمة للمنتج أو الخدمة، كما أنه كلما كانت المؤسسة تمتلك مستخدمين ذوي قدرات ومهارات عالية بقدر ما يكون رصيدها من الرأس المال البشري والفكري قيما ومميزا.

ب. أن تكون الموارد البشرية نادرة:

حتى يكون المورد البشري مصدرا للميزة التنافسية وجب أن يكون نادرا، وآخذا بعين الاعتبار التباين الطبيعي للقدرات الذهنية، أو القدرات الإدراكية في الموارد البشرية، هذه الأخيرة التي إذا ما امتلكت قدرات عالية عادة ما تكون نادرة، ومن ثم فالمشكل الأساس الذي تعاني منه المؤسسات الاقتصادية في ظل التنافسية الشديدة هو النقص الكبير في الكفاءات المتخصصة والمؤهلة، وبالتالي المتاح من هذه الأخيرة يمثل للمؤسسة التي تمتلكها وتستخدمها ميزة تنافسية.

ج. أن تكون الموارد البشرية غير قابلة للتقليد:

إن أهم ما يصعب إمكانية تقليد الموارد البشرية طبيعة ثقافة المؤسسة، ومعايير أدائها التي لا يمكن تجسيدها في بيئة مغايرة، بالإضافة إلى صعوبة تحديد بدقة مدى مساهمة كل كفاءة، أو فرد في القيمة التي تم خلقها في المؤسسة بسبب تداخل النشاطات المختلفة، وصعوبة تكرار العلاقات الاجتماعية بخصائصها الجوهرية التي كانت وراء عملية خلق القيمة بسبب التعقيد الاجتماعي للعلاقات.

2.2. (الفرد) المورد البشري وخلق القيمة:

إن صعوبة قياس الطاقات الكامنة للموارد البشرية جعل الباحثين يبحثون عن أنجع الأساليب التي تسمح بالتحول نحو المؤسسة المتعلمة من خلال تسيير وتطوير المعرفة الكامنة لدى الأفراد، وبناء قاعدة معلومات معرفية تضم أهم المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد وبالتالي يجب:[13]

- تدريبه على ممارسة عملية اتخاذ القرار واكتسابه مهارات الاتصال، وكيفية التحكم في الضغوطات النفسية؛
- تنمية مهاراته المهنية مع التركيز على فكرة التدريب التحويلي؛
- تدريبه على تقديم منتج متميز ذو قيمة للزبون؛
- اعتبار نشاط تطوير الموارد البشرية على أنه نشاط دائم ومستمر.
- ولعل مؤسسات وجامعات في إطار التكوين والتعليم العالي لتعد بمثابة الحاضنة الأساسية لهذه الكوادر والمواهب البشرية مما يحتم عليها تنميتها بشريا حتى تكسب رهان الجودة الشاملة وتطور من إنتاجها العلمي ولغرض تبيان ذلك سوف تتطرق الدراسة في الجزئية الموالية الى ذلك بشيء من التفصيل.

ثالثا: الجامعة الجزائرية ورهان الجودة الشاملة من خلال مدخل التنمية البشرية.[14]

1.3. قطاع التعليم العالي في الجزائر: انجازات تتكلم، وتحديات تنتظر..

أدركت الدولة الجزائرية مبكرا أن الاستثمار في الإنسان باعتباره أرفع رأس مال في الأمة هو الضمان الأول والأقوى في ولوج دنيا المستقبل دونما عقدة بالنقص أو الدونية، من هنا، باختصار شديد يمكن لنا أن نفهم جميعا سر اهتمام الجزائر بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، أو المنظومة التربوية والتكوينية بشكل عام، فالأرقام التي تتكلم عن نفسها في هذا الشأن كبيرة جدا، بل إنها مدوخة فعلا، فارتفاع مثلا عدد خريجي الجامعات من 65 ألف طالب العام 2000 الى أكثر من 141 ألفا العام 2009 انجازا ليس هينا، بل إن اعرق المؤسسات الجامعية في العالم لم تعرف نموا بهذا الحجم في فترة وجيزة بالمستوى الذي عرفته الجزائر.

1.1.3. الجامعة الجزائرية على بوابة العصرنة والانفتاح:

- ارتفاع عدد المتخرجين من الجامعات الجزائرية الى 141 ألفا عام 2008.
- الجامعة الجزائرية تستعد لاستقبال أكثر من مليوني طالب في غضون 2015.
- أكثر من 31700 أستاذا يؤطرون القطاع و 16500 سرير و 126 مطعما جامعيا لفائدة الطلبة.

دخلت الجامعة الجزائرية مرحلة مخاض وتغييرات أثرت إيجابا على مردودها وفتحت لها آفاقا واسعة لتكون بوابة حقيقة وعامل ربط لها بينها وبين العالم الخارجي سواء تعلق الأمر بالبحث العلمي أو المؤسسات والدائرة الاقتصادية، وكرس مخطط دعم النمو الاقتصادي ما بين 2005 و2009 المقاربة الجديدة التي تجعل من الجامعة احد المحركات الأساسية لضمان النمو وترقية المجتمع الجزائري والارتقاء بمستوى الوعي وفقا للرهانات والتحديات التي تعرفها جزائر ما بعد الاستقلال.

وقد عكفت السلطات العمومية على ضمان استكمال مسار تطوير الجامعة الجزائرية، خاصة وأن الأرقام الفعلية تكشف عن نمو كبير ونوعي فقد ارتفع عدد خريجي الجامعات والمعاهد والكليات الجزائرية من 65000 سنة 2000 الى 107000 سنة 2004 ليبلغ 141000 خريجا في 2008 أكثر من 60 % من الإناث. ويستعد

القطاع لاستقبال مليوني طالبا جامعيا في أفق 2015، وهو ما يعكس الديناميكية الكبيرة التي يعرفها القطاع وقابليته على استيعاب مجمل التغيرات المسجلة على جميع الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية.

2.1.3. تطوير البحث العلمي من أولويات القطاع:

على صعيد آخر، ولضمان التواصل والاستمرارية وترقية الفعالية والنجاعة عكفت السلطات العمومية على تطوير الجوانب المتصلة بالبحث العلمي وعيا من السلطات العمومية بأهمية هذا الجانب، وقد قررت السلطات رفع المخصصات المالية لهذا الجانب لضمان فعالية اكبر وضمان التواصل أيضا بين الجامعة ومراكز البحث المختلفة، ليصبح البحث العلمي ضمن المجالات والدوائر الخاصة التي تساهم في تنمية البلاد والرفع من قدراته وضمان استقلالية اكبر له، فضلا عن **تثمين الجهد والموارد البشرية والكفاءات** وقد تجلى ذلك في اعتماد سلسلة من الإجراءات وتنفيذ مشاريع وطنية وجهوية لتطوير القطاع (تنفيذ أكثر من 34 برنامجا وطنيا، 6244 مشروع استكمل منها أكثر من 200 مشروعا، 7031 نشرية، 14510 محاضرة وطنية ودولية، مناقشة 4111 أطروحة دكتوراه و23588 أطروحة ماجستير، فضلا عن إيداع 15 براءة اختراع ولان الموارد المادية ضرورية وهامة لتدعيم القطاع فقد قررت السلطات القائمة على القطاع بتخصيص 34 مليار دينار ثم رصد 100 مليار دينار على امتداد خمس سنوات انطلاقا من 2008. ولعل الجدول أدناه يبرز مدى الأولوية التي منحت للقطاع:

مراكز البحث	
مركز تطوير الطاقات المتجددة (C.D.E.R)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني(E.R.I.S.T.C)	الجزائر العاصمة
مركز تطوير التكنولوجيات المتقدمة(D.T.A.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث العلمي والتقني في التلحيم والمراقبة(S.C.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في التحليل الفزيو-كيمياء(C.R.A.P.C)	الجزائر العاصمة
مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية(RSTDLAC)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من اجل التطوير (READC)	الجزائر العاصمة
مركز البحث في الانتروبولوجيا الاجتماعية والثقافية(RASCC)	وهران
مركز البحث العلمي والتقني في المناطق الجافة(RSTRAC)	بسكرة
مركز البحث في البيوتيكنولوجيا	قسنطينة
وحدات البحث	
وحدة تطوير تكنولوجيا السيليسيوم(UDTS)	العاصمة
وحدة تطوير التجهيزات الشمسية(UDES)	العاصمة
وحدة البحث في الطاقات المتجددة في الوسط الصحراوي(URERMS)	أدرار
وحدة البحث التطبيقي في الطاقات المتجددة(URAUR)	العاصمة
وحدة البحث التطبيقي في الفولاذ والمعادن	عنابة
وكالات البحث	
الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي(ANDRU)	العاصمة
الوكالة الوطنية لتطوير البحث في الصحة(ANDRS)	وهران
الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطور التكنولوجي(ANVREDET)	العاصمة

2.3. أهم المؤشرات الوطنية للتنمية البشرية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي

1.2.3. الجزائر تكسب رهان ديمقراطية التعليم وتسعى لكسب رهان النوعية:

تكشف مختلف الإحصائيات الخاصة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي عن تطور ايجابي على مستوى تنمية العنصر البشري ومختلف المنشآت القاعدية. وبناء على مسار التطور المسجل ما بين 1970 الى 2007 تتضح النقلة النوعية التي عرفها القطاع في عدد من النواحي الأساسية والتي تتماشى والخيارات الإستراتيجية التي سهرت السلطات العمومية على تطبيقها على ارض الواقع. واعتمادا على الأرقام المعتمدة والتي تمتد لسنوات 1970 و1980 و1990 و2000 ف 2005 و2006 و2007 يتم الكشف عن المراحل التي اجتازها القطاع بنجاح، استنادا الى الوثيقة التي صاغتها الوزارة الوصية. إنه وبعد تحقيق نقلة كبيرة في مجال ترسيخ ديمقراطية التعليم، فإن الجامعة الجزائرية تميل الى التركيز على النوعية وعلى توفير قدر كبير من الاحترافية وتأهيل العنصر البشري فضلا عن ضمان التمويل الضروري لضمان تحقيق الأهداف المنتظرة من القطاع.

1-1- تطور تعداد الطلبة في مرحلة التدرج الوضعية الى نهاية 2007

السنة	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2005**	**2006**	**2007**
مجموع المسجلين	19311	66064	197560	466084	743054	820664	952067

تعداد الاناث	4154	18092	77962	245244	421862	478540	561857
نسبة النمو	-	%242.1	%199.0	%135.9	%59.4	%10.4	%16.0

يقدر تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج بـ 19311 في 1970 وانتقل العدد الى 466084 في عام 2000 وينتقل الى 952067 في 2007 أي بنسبة نمو بلغت **104.3%**مقارنة بعام 2000.

1-2- تطور تعداد الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج الوضعية الى نهاية 2007

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
مجموع المسجلين	423	5229	14853	22533	37787	43458	48764
تعداد الإناث	74	1390	4116	8775	16912	19778	23441
نسبة النمو	-	%1136.2	%184.1	%51.7	%67.7	%15.0	%12.2

تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بع د التدرج بلغوا 423 عام 1970 وانتقل العدد الى 22.533 عام 2000 ثم تطور الى 48.764 في 2007 بنسبة نمو **116.4%** مقارنة بعام 2000.

2.2.3. تطور المؤشرات الوطنية للتنمية البشرية للبحث العلمي 1970 الى 2007:

1-1- تطور عدد الأساتذة الباحثين

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
تعداد الأساتذة	697	6175	14536	17460	27067	29062	31653
الأساتذة الباحثون	غير م	1266	3870	6321	12936	13805	15500
مؤشر 1	-	%20.5	%26.62	%36.20	%51.27	%51.00	%50.80

المؤشر 1: عدد الأساتذة الباحثين مقابل العدد الإجمالي للأساتذة.

1-2- تطور عدد الباحثين الدائمين

السنة	2000	2005	2006	2007
الباحثون الدائمون	451	1433	2000	2000

ملاحظة: تبلور مفهوم الباحث الدائم بصورة واضحة ابتداء من 1988، تاريخ إنشاء مراكز البحث الوطنية.

1-3- تطور عدد المنشورات الدولية مقابل عدد الباحثين

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
عدد الباحثين	غير م	1266	3870	6771	14369	15805	17500
عدد النشريات	1	111	183	433	822	1055	1282
مؤشر 2	-	%8.7	%4.72	%6.3	%5.7	%6.67	%7.32

المؤشر 2: عدد المنشورات على العدد الإجمالي للباحثين

وهذا المؤشر يعكس الوضع الحقيق للبحث العلمي على أساس الأبحاث أو الأعمال التي يتم القيام بها على المستوى الدولي، ويلاحظ أنه يبقى متدنيا مقارنة بالمقاييس العالمية، مع وجود تطور معتبر خلال السنوات الأخيرة.

1-4- تطور عدد الأساتذة المستفيدين من التكوين في الخارج

السنة	1990	2000	2005	2006	2007
عدد المنح	113	50	110	510	510

ملاحظة: من مجموع الأساتذة المستفيدين من التكوين في الخارج ما بين 1990 و2007، تم تقديم 656 رسالة دكتوراه وبرمجة 191 أخرى.

1-5- البحث التكويني

1-5-1- تطور عدد الطلبة المسجلين في طور الماجستير مقارنة بعدد الحاصلين على شهادات طور التدرج

عدد المتحصلين على الشهادات	827	6963	22917	52804	107515	112932

عدد المسجلين في الماجستير	423	2642	10733	12303	18574	21891
مؤشر 3	%51.14	%37.94	%46.83	%23.29	%17.27	%19.38

المؤشر 3: عدد الطلبة المسجلين في الماجستير مقابل عدد الحاصلين على شهادات في طور التدرج.

ملاحظة: يبين المؤشر 3 أن إمكانات تحضير الماجستير مقارنة بعدد حاملي شهادات طور التدرج مرضي إذ يقدر بنسبة 20 %، وهو ما يمنح للطالب فرصة واحدة من 5 لمواصلة التكوين ما بعد التدرج.

1-5-2- تطور عدد أطروحات الماجستير المناقشة مقارنة بعدد المسجلين

عدد المسجلين في الماجستير	423	2642	10733	12303	18574	21891	23807
عدد أطروحات الماجستير المناقشة	-	748	460	1317	3025	3873	3973
مؤشر 4	-	%28.31	%4.28	%10.70	%16.28	%17.69	%16.68

مؤشر 4: عدد أطروحات الماجستير المناقشة مقارنة بإجمالي عدد المسجلين.

ملاحظة: هذا المؤشر يبين بأن نسبة مناقشة أطروحات الماجستير استقرت في حدود 17، هذه النسبة تبقى ضعيفة مقارنة بالمقاييس المعتمدة في هذا المجال، وهي في حد ذاتها نتيجة لتسرب معتبر خلال السنة الأولى النظرية أو الى مدة أطول لإنهاء الأطروحة أو المذكرة.

1-5-3- تطور عدد مناقشة أطروحات الدكتوراه مقارنة بعدد المسجلين

عدد المسجلين في أطروحات الدكتوراه	832	933	6280	12606	14474	16529
الأطروحات المناقشة	19	20	156	561	762	1391
مؤشر 5	%2.28	%2.14	%2.48	%4.45	%5.26	%8.41

مؤشر5: عدد الأطروحات المناقشة مقابل إجمالي عدد المسجلين.

ويبين هذا المؤشر بأن نسبة أطروحات الدكتوراه المناقشة يضل متواضعا، ويتقاطع مع نفس التطور المسجل بالنسبة للتطور المسجل بالنسبة لتطور نسبة النشريات الدولية.

3.2.3. مجهودات الدولة الجزائرية من خلال مدخل التنمية البشرية في قطاع التعليم العالي:

تعززت مجالات البحوث العلمية نتيجة مشاريع التعاون بين هياكل البحث الجزائرية وعدد من البلدان لغرض ترقية البحث الأكاديمي والرفع من مردودية رأس المال الفكري الجزائري، ومن بين هذه البلدان نذكر الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وفرنسا والأرجنتين وجنوب إفريقيا واسبانيا وايطاليا. وقد تم تسجيل وتنفيذ 217 مشروع بحث علمي في مختلف الميادين، حيث جرى إصدار أكثر من :

- 37 نشرية دولية.
- 2137 نشرية وطنية.
- 8242 مداخلات وطنية.
- 115 براءة اختراع.

تطور هياكل وقدرات البحث العلمي:

البحث العلمي مؤطر بالقانون رقم 89-11، وهذا القانون يضمن العديد من المزايا على غرار:

- ضمان الوضوح وانسجام الأهداف.
- بناء منظومة وطنية للبحث العلمي.
- ضمان استقرار المؤسسات.
- ديمومة المهام.
- تسخير الكفاءات والوسائل والإمكانيات البشرية والمادية والمالية.
- وعل هذا الأساس تم تسجيل علة مستوى البحث العلمي الى غاية سنة 2008
- 1000 مخبر.
- 15500 أستاذا باحث
- 2000 باحث دائم
- 19 مركز بحث في جميع القطاعات
- 145 فضاء مخصصا للبحث في الجامعات
- أكثر من 520 في طور الانجاز بمسحة 104000 متر مربع
- ما يقارب من 500 منتوج وخدمة للبحث العلمي تم انتقاؤها للتثمين والتطبيق.

التكوين بالبحث وللبحث:

عرف هذا الجانب تطورا معتبرا من خلال:

- فتح مدارس الدكتوراه في مختلف التخصصات وبمساهمة مؤسسات عددية للمدرسة الواحدة.
- فتح 6500 منصب سنوي للتكوين فيما بعد التدرج.

فمن خلال ما سبق أضحت الجامعة والمعاهد من بين أهم الوسائل المتاحة لدى الجهات الحكومية في تطبيق تنمية العنصر البشري وتطوير المعرفة في المجتمع ومن ثم انعكاساتها على تنويع سوق العمل بكفاءات في مختلف التخصصات.

3.3. الدولة الجزائرية وإعادة النظر في الرأس مال البشري وحمايته من الهجرة:

لقد بدأ يظهر على سطح الأدبيات في العالم موضوع مهما في تفسير أسباب النمو الاقتصادي، وكيفية تكوين ثروة الشعوب المستدامة، وهو

طبيعة رأس المال البشري. وهو موضوع كما أسلفنا له علاقة بالعديد من العوامل، منها نوعية التعليم والثقافة السائدة، فوجود العقول البشرية هي العامل الحاسم في التنمية.

لقد فقدت بلاد مثل كندا مائة ألف من الشباب الفنيين، الأطباء والمهندسين والاقتصاديين وغيرهم من المهارات الرفيعة الذين هاجروا الى الولايات المتحدة، وهو بمثابة نقل 200 مليار دولار من كندا الى الولايات المتحدة بسبب توافر (عوامل الجذب) في الولايات المتحدة، وهي بدورها تجلب رأس مال بشري آخر يضاف الى الثروة.[15]

وفي تفسير ذلك أن موضوعات مثل (الثقة) وبناء (المجتمع المدني) هي وسائل هامة لبناء الاقتصاد الطويل المدى، فالثقة بين شرائح المجتمع، كما أظهرت الدراسات الأخيرة في الولايات المتحدة، هي أحد العوامل الهامة لتحقيق نمو الاقتصاد، فكلما كان هناك (ثقة) بين الناس في مجتمع الأعمال، كلما قل اعتمادهم على المواثيق القانونية الطويلة والمعقدة وهو ما وجب على الدولة الجزائرية الأخذ به بعين الاعتبار حتى تتجنب هجرة الأدمغة الى الخارج.

وفي آخر هذا المقال لا يسعنا إلا أن نقول أن معالجة التنمية البشرية تعني معالجة كافة الظواهر الاجتماعية في المجتمع، وتستدعي معالجة النظم الاجتماعية برمتها، ومن هنا أيضا تكون إجراءات التنمية البشرية، وتنمية الرأسمال الاجتماعي، وكأنها تنمية وإصلاح للنظم السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية والتربوية ناهيك عن الاقتصاديةمنها.

خاتمة:

لعل أي متابع لأي حركة تنمية حقيقية وتحديث ناجحة، من مثل ما نشهده في عديد مناطق العالم من تجارب التنمية الناجحة يمكنه أن يدرك أن تلك الحركات تتأسس على عنصرين أساسيين هما: بناء الإنسان الحر الذي يتمتع بكامل حقوقه في دولة مؤسسات، وإقامة التوازن بين الأصالة والمعاصرة من جهة، والانخراط الكامل في منتوج الحداثة.

وبإلقاء نظرة مدققة علي الواقع الثقافي اليوم في المنطقة العربية عموما ودولة الجزائر على وجه الخصوص، يتبين لنا أن ما بدأته وحرصت عليه منذ مرحلة ما قبل الاستقلال، فيما يتعلق بالعناية بالعنصر البشري، وبناء الفرد، كمحور مواز من محاور التنمية، قد شهد تطورا ملموسا خاصة في مؤسسات التعليم العالي والجامعات وعلى مستوى جميع ربوع الوطن وذلك كوعي منها لأهمية هذا الجانب في إحداث تنمية مستدامة وشاملة تضع الجزائر مستقبلا في مصاف الدول المتقدمة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تقديم الاقتراحات والتوصيات التالية:

- العمل على تطوير المناهج الدراسية التي تأخذ بعين الاعتبار المستجدات العلمية الحديثة.
- إضافة تخصصات جديدة في مؤسسات التعليم العالي تخدم عمليات التنمية وتسهم في التنمية البشرية من خلال التوافق مع رغبات الباحثين.
- الاستعانة بالخبرات من داخل وخارج الجامعة وإفساح المجال أمام الباحثين للتعبير عن إبداعاتهم ومنتجاتهم العلمية.
- الاهتمام بالكفاءات والمواهب الجزائرية لإبعادها عن التفكير في الهجرة الى الخارج وبالتالي خدمة الوطن.
- ترسيخ مبادئ ومفاهيم التنمية البشرية من خلال اعتمادها كمقاييس ومواد تدرس في مؤسسات التعليم العالي.

ولعل ما يمكن ختام هذه الورقة البحثية به هو ذلك التصريح الذي قاله الدكتور "محمد راتب النابلسي"• عندما علق على هجرة رأس المال البشري الى الدول الغربية قائلا: "أبناءنا يصنعون السلاح ضدنا" حقا وما أشدها ألما من كلمة ستكون أكثر من حتمية إذا لم تجد هذه الكوادر والطاقات البشري عبرا من الاهتمام.

---

[1] محمدي نور الهدى ، حاج نعاس فايزة ، **أثر و دور الطاقة في تحقيق التنمية المستدامة في الدول العربية** ، مذكرة تخرج في علوم التسيير تخصص مالية ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، دفعة 2007 ، ص: 44 .

[2] جيمس أرامز ، **التنمية بالمشاركة و تشجيع الأطراف الرئيسية على القيام بدورها** ،مجلة التمويل و التنمية سبتمبر 1994 صندوق النقد الدولي ، ص:36 .

[3] لعلي يكمش ،مداخلة **ماهية التنمية البشرية و الواقع في العالم العربي و النامي** ،ص:100 ، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية و فرص الاندماج في اقتصاد المعرفة ، جامعة ورقلة ، مارس 2004 .

[4] رمضان محمد مقلد ، أحمد رمضان نعمة الله ، عبد العزيز عابد ، **اقتصاديات الموارد و البيئة** ، الدار الجامعية الإسكندرية – 2003 ، ص:309– 310 .

[5] كمال التابعي، **التنمية البشرية** –دراسة حالة مصر– القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو مصرية، بدون سنة نشر.

[6] محمد الأحمد الرشيد ،عنوان المقال ،**التنمية البشرية و دور تربية الشباب فيها**، أنظر الموقع:

http://www.almualem.net/tanmiya1.html

[7] مرزيق عاشور ، بن نافلة قدور ، **من التنمية البشرية إلى التنمية البشرية المستدامة** ، ص: 03 ، ملتقى اقتصاد البيئة و التنمية المستدامة المنعقد يومي 6–7 جوان 2006 بالمركز الجامعي يحي فارس المدية .

[8] راوية حسن ، **مدخل استراتيجي لتخطيط و تنمية الموارد البشرية** ، الدار الجامعية الإبراهيمية ، الإسكندرية ، 2002–2003 ، ص: 29 .

[9] عبد القادر محمد عبد القادر عطية ، **اتجاهات حديثة في التنمية** ،– الدار الجامعية الإبراهيمية – الإسكندرية 2002–2003 ، ص: 84، 9

[10] محمد حافظ حجازي، إدارة الموارد البشرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية 2005 ، ص: 309 .

[11] Porter. *M, **L'Avontage Concurrentiel**, Paris,* Dunod, 2000.., P60.

[12] Jacques Grisé, ***Les Ressources Humaines En Tant Que Source D'avantage Concurrentiel Durable***, document de travail, 013, AGRH, Montréal, Québec, 1997., p04.

[13]سواكري مباركة، **المورد البشري و الميزة التنافسية**، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية،،جامعة ورقلة، 10 – مارس2004 ، ص02 .

[14] للمزيد في هذا الإطار أنظر:

مجلة الأبحاث الاقتصادية، **الجامعة الجزائرية أمام رهان الجودة**، العدد الثاني عشر، السنة الثانية، جوان 2009، ص 28 وما بعدها.

[15] علي الطراح وغسان سنو، **التنمية البشرية في المجتمعات النامية والمتحولة**، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، ص 25.

• داعية سوري ودكتوراه في العلوم الطبية والإعجاز العلمي علة ضوء القرآن الكريم.

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي

الدكتورة نجاة محمد سعيد الصائغ
جامعة الملك عبد العزيز – السعودية
ghsson2006@hotmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطرالطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع البحث وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طالبات جامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة طيبة في المدينة المنورة قوامها(696) طالبة، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات منها المتوسطات الحسابية،ونوفا، واختبار شيفيه، وتوصلت الدراسة الى نتائج من أهمها:

1. أن درجة استجابة الطالبات متوسطة لاهتمام إدارة المرافق والخدمات بالمستفيدين من خدماتها حيث جاءت بمتوسط حسابي (3,05) في فهم وتحديد حاجات المستفيد، وبمتوسط حسابي (3.30) في السماع لصوت المستفيد، بمتوسط حسابي (3,30).
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىα=0.05)) لدرجة تطبيق معاييرالجودة الشاملة ف يمرافق وتجهيزات شطرالطالبات حسب الجامعة فيما يتعلق بمحوردرجة المستفيدين من خدماتها،ومحوردرجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير.
3. يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح طالبات جامعةالملك عبدالعزي زوجامعة أم القرى على محور درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها، وجاءت الفروق في صالح جامعة أم القرى فيما يتعلق بمحوردرجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطويرالمستمرمقارنة بجامعة طيبة.
4. هناك فروق ذات دلالة احصائية عن دمستوى دلالة (α=0.05) لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معاييرإدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطرالطالبات حسب متغير السنة الدراسية في كل من محو ردرجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها، ومحور درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوي رالمستمر. جاءت لصالح السنة الرابعة و الثالثة. فيم المتوجد فروق بين طالبات السنة الأولى وباقي السنوات للمحورين.

الكلمات المفتاحية: جامعة الملك عبد العزيز – إدارة المرافق والتجهيزات.

المقدمة

يجتاز التعليم العالي في الوقت الحاضر مرحلة مهمة نتيجة ظهور أدبيات جديدة في التعليم العالي وانبثاق مصطلحات جديدة تعبر عن تغيرات بنيوية في التوجهات الحديثة لقطاع التعليم العالي مثل المؤشرات والمقارنات الدولية. جاء هذا نتيجة الطفرة في تاريخ الفكر الإداري استحدثت على ضوؤه عدد من النظريات الإدارية الحديثة لمواجهات التحديات المرتبطة بالتغيير منها الجودة الشاملة، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الفلسفية التي استحوذت على اهتمام الباحثين والممارسين للإدارة وتُعد فكراً إدارياً دافعاً للتنافسية بين المنظمات التي تبحث عن رفع مستوى أدائها وتحسين جودة إنتاجها[1].

يعود تاريخ نشأة الجودة إلى ما قبل الحرب العالمية الثانية وبالتحديد في اليابان ثم تلتها الولايات المتحدة في الخمسينات من القرن الماضي، ثم بدأ المفهوم يتسلل إلى جميع أنحاء العالم في المؤسسات ومنها إلى التعليم [1]، وتهدف إدارة الجودة الى الارتقاء بالأداء للوصول إلى التطوير والتحسين المستمرين من خلال الدمج بين المبادئ الإدارية والأفكار الابتكارية، والمهارات الفنية المتخصص[2].

ويعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي لاقت رواجاً كبيراً لتطوير إدارة المنظمات عن طريق بناء ثقافة عميقة للجودة بمعناها الشامل، فهي أسلوب شامل للتطوير التطبيقي لذا فإن هناك من يرى أن الجودة الشاملة عبارة عن خلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل فرد في المنظمة يعلم أن الجودة في خدمة الزبون تمثل الهدف الأساسي لها[3]. فإدارة الجودة الشاملة هي مدخل متكامل يهدف إلى تطوير شامل ومستمر يشمل كافة مراحل ومناحي الأداء، ويشكل مسئولية تضامنية للإدارة العليا والإدارات والأقسام وفرق العمل والأفراد سعيًا لإشباع حاجات وتوقعات العميل، ويشمل نطاقها كافة مراحل التشغيل منذ التعامل مع المورد مروراً بعمليات التشغيل وحتى التعامل مع العميل بيعًا وخدمة[4].

وفي القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة مثال حي على الاهتمام بالجودة، كما في قوله تعالى (انا لا نضيع اجر من احسن عملا) [الكهف، الآية 30] وحديث للرسول محمد صلى الله عليه وسلم (ان الله يحب اذا عمل احدكم عملاً ان يتقنه) [رواه مسلم والبخاري]. وقد

ارتبطت إدارة الجودة الشاملة في الجامعات في الآونة الأخيرة بالحصول على الاعتماد المؤسسي والذي تسعى الجامعات للحصول عليه بهدف أخذ مواقعها ضمن التصنيفات العالمية للجامعات، والجامعات السعودية جزء من منظومة مؤسسات التعليم العالي في العالم وتسعى لأن تأخذ وضعها بين جامعات العالم، خاصة وأن المملكة العربية السعودية تولي التعليم اهتمام كبير. حيث توجهت المملكة العربية السعودية نحو تشجيع التميز في أداء مؤسساتها وذلك بإنشاء مراكز التميز المتنوعة في الجامعات مثل مركز التميز لأمن المعلومات في جامعة الملك سعود[5]، مركز التميز للدراسات المصرفية والتمويل الإسلامي في معهد البحوث في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن[6]، وهناك العديد من المراكز الأخرى.

وإدارة المرافق والتجهيزات هي المعيار السابع ضمن المعايير التيأنضوت على تحقيقها حصول الجامعات على الاعتماد المؤسسي (دليل ضمان الجودة[7]،وقد اولت الجامعات هذا المعيار درجة كبيرة من الأهمية لما له من دور في زيادة نسبة العائد التربوي وتحقيق جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات.

ويهدف ضمان الجودة تحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة لتأمين مخرجات ذات جودة عالية، وذلك بممارسة مختلف النشاطات التي يمكن أن تؤدي للمستوى المطلوب من الأداء من خلال الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات التي تؤدي بدورها إلى مخرجات تمتاز بأنها تحقق متطلبات الأداء وتعزز ثقة عميل المؤسسة الداخلي وعميلها الخارجي[8].

مشكلة البحث

يبدو أن الجامعات تسعى لتحقيق رضا العميل فهو أحد عناصر حصولها على الاعتماد المؤسسي والمرافق والتجهيزات جزء رئيس يعتمد عليه الطلاب داخل الجامعات في مختلف جوانب العملية التعليمية، وجودة أدوات وآليات إدارة المرافق والتجهيزات من حيث التوفير والصيانة ينعكس على رضا الطلاب عن هذه الإدارة وتحصد هذا الرضا الجامعة وقد أظهرت الدراسات والأدبيات أهمية توفر معايير الجودة في كافة الخدمات التي تقدمها الجامعات والتي تهدف إلى رفع مستوى المخرج التعليمي، وبدراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على طالبات جامعة الملك عبد العزيز اتضح اعتماد الطالبات على المرافق والتجهيزات داخل الجامعة لتحقيق احتياجاتهن التعليمية.

وأكدت الطالبات أن اهتمام الجامعة بالبيئة التعليمية عامل رئيس في رفع مستوى تحصيلهن. من هناء جاءت اهمية رصد الدلائل والمؤشرات التي تظهر درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة المرافق والتجهيزات على ضوء معايير الاعتماد المؤسسي في الجامعات السعودية والتي من خلالها سيتم الوصول إلى تفهم ونجاح إدارة الجامعة في فهم وتحديد حاجات ورغبات المستفيدين منها لتحقيق الحصول على الاعتماد المؤسسي التي تسعى له الجامعات.

من هنا تبلورت وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. أسئلة الدراسة:

س^1: ما درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي؟

س^2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف الجامعة؟

س^3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف السنة الدراسية؟

ب. أهداف البحث:

1. معرفة مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي.
2. الكشف عن الفروق في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف الجامعة، واختلاف السنوات الدراسية.
3. تزويد المهتمين والقائمين على إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية بوجهة نظر الطالبات في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات للعمل على تعزيزها وتطويرها.

ج. فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف الجامعة؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف السنة الدراسية؟

د. أهمية الدراسة:

يعتبر هذا البحث من الابحاث الاستكشافية لتحديد درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات هيئة الاعتماد المؤسسي للجامعات السعودية، وتبرز أهميته في أن نتائجه ستفيد:

1. القائمين على إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية، بتلمس مستوى رضا الطالبات من خلال مستوى الإيفاء باحتياجاتهم، وتشخيص واقع الخدمات المقدمة لتحديد الاحتياج ومعرفة القصور ومعالجته.
2. الإدارة العليا في الجامعات لتوفير الدعم المادي اللازم لإدارة المرافق والتجهيزات لأداء عملها بما يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة حسب مواصفات هيئة الاعتماد، وما يحقق طموح الجامعة في هذا المعيار.
3. البحث يعتبر الأول الذي يتناول إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية كدراسة لتحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة حسب مواصفات هيئة الاعتماد.

ه. مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

إدارة المرافق والتجهيزات: إدارة تتبع لجنة المرافق والتجهيزات المنبثقة من اللجنة العليا للاعتماد المؤسسي تمثل المعيار السابع ترتبط في هيكلها التنظيمي بإدارة الجامعة من مسئولياتها: وضع السياسات العامة والتخطيط لمرافق وتجهيزات الجامعة، الاهتمام بجودة المرافق، الإدارة والشئون الإدارية، تقنية المعلومات، واسكان الطلاب، وترتبط بعدد من الإدارات التي تسير أعمالها.

إدارة الجودة الشاملة: منهج متكامل لعمليات تطبيقية وإجراءات نظريه متناسقة تخدم مدخلات المؤسسة وتتضمن مجموعة من العمليات التحويلية، التي تخدم المخرج، معتمدة على الضبط والتغذية الراجعة التي تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة، وذلك ما يطلق عليه نظام الجود (Quality System).

المعايير : هي مستويات الأداء المتوقعة من إدارة المرافق والتجهيزات والتي يجب تحقيقها في البيئة التعليمية وتتضمن الأجهزة المعامل الفصول الدراسية والمرافق التي يتم التعامل معها التي تحدد للطلاب مدى جودة التعامل معها.

و. حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة معياريين من معايير إدارة الجودة الشاملة هما:

- التركيز على المستفيد (Customer Focus)
- التحسين المستمر (Continuous Improvement)

الحدود البشرية: طالبات الجامعة في كل من: جامعة أم القرى ـ جامعة الملك عبد العزيز ـ جامعة طيبة.

الحدود المكانية: جامعة أم القرى في مكة المكرمة ـ جامعة الملك عبد العزيز في جدة ـ جامعة طيبة في المدينة المنورة.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

يرتبط فكر الاعتمادAccreditation في التعليم العالي ارتباطا وثيقا بمبادئ إدارة الجودة Quality Management Principlesالتي تبدو متداخلة في مضمونها ومخرجاتها. كما يترابط أيضا فكر الاعتماد مع مفاهيم أخرى قد تبدو متوازية معه كالاعتراف بالشهادات أو تراخيص مزاولة المهنة Licensing.

والاعتماد هو عملية مراجعة الجودة التي تقوم بها مؤسسات الاعتماد الأكاديمي المحلية أو الدولية، هذه المؤسسات تقوم بوضع معايير في مجالات مختلفة مثل: الرسالة والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، علاقة المؤسسة بالمجتمع التعليم والتعلم[9]للوصول إلى التفوق العلمي.

وهناك علاقة تبادلية التأثير والتأثر بين أسلوب ضمان الجودة كأحد أهم مراحل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وبين الاعتماد[10] حيث يرجع ذلك إلى اعتبار انتظام ضمان الجودة الذي يعنى بعمليات تقييم ومراجعة المدخلات والمخرجات والعمليات للجامعات وفق معايير محددة للتأكد من مطابقتها للمعايير المعترف بها، أما الاعتماد فإنه لا يتأتى حصولالمؤسسة عليه الا بعد القيام بعمليات لتقويم مستوى جودتها وجودة برامجها الأكاديمية المختلفة وضمان حد مقبول في ضوء معايير الجودة[11] وهذا يقود إلى أن الاعتماد يعتبر وسيلة من وسائل ضمان الجودة في الجامعات للتأكد من أن الجامعات على اختلافها تعمل في ظل معايير الجودة وتحققها فهو بذلك يعتبر نوعا من التقييم المؤسسي ومدخلاً تطويرياً لتحقيق وضمان الجودة بها مع أن الدول تختلف فيما بينها في إجراءاتها لا أنها تتفق على أن الاعتماد يقوم على التقويم بنوعيه الذاتي والخارجي ويهدف إلى التحسين والتطوير المستمر لكافة خدمات ومخرجات الجامعات[12].

تهتم الجامعات بتحسين البيئة التعليمية باعتبارها عنصر جذب للمتعلمين وعامل مهم في رفع المستوى التحصيلي لهم، وتمثل البيئة التعليمية في الجامعة دورا هاما في عملية التعليم والتعلم والتدريب وتساعد أعضاء هيئة التدريس على تأدية الدور المطلوب بالكفاءة والجودة العالية وتشجع الطلاب على المشاركة والتفاعل وتطبيق التعلم الذاتي ورفع مستوى التحصيل الدراسي. ويستلزم ذلك وجود التجهيزات المناسبة من معامل للحاسب الآلي ومعامل للغات ومختبرات وفصول مجهزة بمتطلبات التعلم الالكتروني وصالات نشاط رياضية، إضافة إلى توظيف تقنية المعلومات والاتصال ودمجها في التعليم[13]. ويقصد بضمان الجودة في الجامعات أن تكون مخرجات الجامعة مطابقة لأهدافها والمعايير التي حددت لها، ويتم تقييم ضمان الجودة من خلال عناصر محددة منها الطالب وهو المستفيد من الخدمة، وسوق العمل الذي يستقبل خريجين الجامعة، والمؤسسة التي تقدم الخدمة، والقيمة التي تعكسها الخدمة، والمناهج، والبرامج التعليمية،

والبحوث العلمية، وخدمة المجتمع، والطلبة، والمرافق[14]أما الاعتماد الأكاديمي فهو "عملية تقييم تخضع لها الجامعة أو أحد برامجها وتقوم به إحدى هيئات الاعتماد استناداً إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها أن تلك أو ذلك البرنامج قد أستوفى الحد الأدنى من المعايير فيصبح معتمداً لفترة زمنية محددة"[15]، وهو عملية قياس وتأكيد للجودة في أعمال المؤسسة تتم من خلال عملية مراجعة يقوم بها فريق من الخبراء يتم عن طريقها الاعتراف بمؤسسة تعليمية أو ببرنامج تعليمي بناء على معايير معينة متفق عليها مسبقاً[16]، كما عرف أنه "مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها الجهة المخولة بالاعتماد الأكاديمي من التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تتحقق فيها المعايير وتتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية، والتحديات العالمية، وحقول المعرفة التي تقدمه"[17].

ويقيم نشاط ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي من خلال التقويم في مؤسسات التعليم العالي في العالم وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي[18] والمملكة العربية السعودية جزء من الدول العربية التي تحرص على هويتها الثقافية ومراعاة خصوصياتها الحضارية وهي لا تهدر أي فرصة تتيح لها الاستفادة من تجارب الغير خصوصاً تلك التي ثبت نجاحها وريادتها فتأخذ منها ما يتناسق مع قيمها وثوابتها، وقد ظهرت حركة ضمان الجودة كرد فعل إيجابي لما أبداه الأكاديميون والمسئولون والمجتمع من قلق حول جودة التعليم العالي، وهو الذي نجم عن عوامل كثيرة منها التنافس الدولي، والاحتياجات المتغيرة للسوق والتمويل. فالمجتمعات والحكومات أيضاً يهتمان بجودة التعليم العالي، ويسعيان لإيجاد أنظمة تحدد المسؤوليات تحديداً واضحاً، ومن هنا يمكن القول بأن ضمان الجودة أمر ضروري لتلبية الاحتياجات المرتبطة بالجودة وتحديد المسؤولية في التعليم العالي.

وقد سعت كثير من دول العالم إلى إيجاد معايير اعتماد أكاديمي بهدف الحفاظ على نوعية الخدمات المقدمة فأنشأت بعضها هيئات اعتماد(Accreditation) والبعض الآخر هيئات تقييم (Evaluation) وتختلف معايير الاعتماد من بلد إلى أخر لكن معظمها كما جاء في موقع هيئة الاعتماد تجمعها قواسم مشتركة منها: وضع معايير محدد وواضحة للتقييم الداخلي، وضع إجراءات علاجية للتعامل مع حالات النقص في الالتزام بمعايير الجودة بهدف تدارك الوضع وتحسينه، وتعزيز نوعية التعليم، وامكانية محاسبة مؤسسات التعليم العالي عن الأموال المصروفة لها من الدولة[19].

وبالاطلاع على التجارب العالمية والعربية في الاعتماد الأكاديمي لبرامج كليات التربية وجد أنها تتفق في معايير ضمان جودة التعليم. ففي بريطانيا تقوم معايير الاعتماد على: تأمين بيئة تعليمية مناسبة، استقلالية الجامعات عن مالكيها، ضمان السيولة المالية، تأمين هيكل تنظيمي مترابط، وجود نظام لضمان الجودة وتأمين تطوير المناهج التعليمية، وجود ممتحنين خارجيين[20]. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يهدف اعتماد التعليم العالي على ضمان الجودة في جميع ما تقدمه الجامعة من خدمات وإجراءات [21]، وتقوم معايير الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في سويسرا على أهداف التدريس، التطبيقات العملية، مقاييس ضمان الجودة، والمناهج وطرائق التدريس، والهيئة التدريسية، والطلبة، والمرافق[22]. أما في اليابان فيتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال هيئة اعتماد الجامعات اليابانية والذي يرتكز على جميع محاور العملية التعليمية في الجامعات الذي يظهر نتاجه على المستفيدين ـ الطلاب ـ ولا يتم منح الجامعة الاعتماد الا بعد فوج واحد من الطلاب[23]، [24]. واعتمدت كلية التربية في جامعة الامارات مدخلاً للتطوير النوعي وحصلت على الاعتماد الاكاديمي بناء على ثلاث مبادئ رئيسة من ضمنها توفير الفرص للمتعلمين ومساعدتهم لتحقيق معايير الجودة بتوفير جميع متطلبات العملية التعليمية وقد حصلت على الاعتماد عام (2005) مما أهلها لأن ترتقي بمستوىخريجيها[25]،

من خلال ما تقدم نجد أن المرافق والتجهيزات أحد المعايير التي تتفق جميع الهيئات على ضمان جودتها وتكتسب أهميتها كونها القاعدة الأساسية للبيئة التعليمية، وتعبر المرافق والتجهيزات عن البيئة التعليمية حيث تتمثل في : المباني، ومساحات الجامعة، والمختبرات، والفصول الدراسية، والمكاتب، والمكتبة، والمطاعم، والمصليات، والعيادات، والمعامل، والمشاغل، والأجهزة التقنية بأنواعها، والملاعب، والمسارح، المدرجات. وعرفت البيئة المادية في المؤسسة التربوية بأنها" الجانب الفيزيائي المادي ويضم الموقع العام والأبنية من صفوف وقاعات ومختبرات ومرافق صحية ومطاعم وتجهيزاتها وأدواتها، والفضاءات (الفراغات) من ملاعب وباحات وحدائق .. الخ" [26]

المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية:

تقع مسئولية المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية تحت وكالة الجامعةللمشاريع والتي تنضوي تحتها إدارات متعددة منه اصيانة المرافق، وصيانة التجهيزات، وإدارة المشتريات وعدد كبير من الإدارات تتفق في مجمل أهدافها على :

1. التركيز على جودة تقديم الخدمات مع التحسين والتطوير المستمر الذي يحقق رضا المستفيدين من الخدمة.
2. صيانة ونظافة المباني ومنشآت بمرافق الجامعة .
3. تحسين ومعالجة بعض الأخطاء التنفيذية والتي لاتظهر إلا بعد الاستعمال وتطبيقا لدراسة النظري قبالواقع العملي.
4. إعداد البرامج والمشاريع مشتملة على مراحل التخطيط نحو التطوير ،والتنفيذ ، والتوثيق ،والمتابعة ،والقياس والتقويم لرفع كفاءة العمل.
5. الإشراف العام على التشغيل الصيانة والخدمات الأخرى بالكلية.

6. تحديث وتطوير المواصفات الفنية لعقود صيانة المرافق والإشراف على تنفيذها.

وقد أهتم العديد من الخبراء بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومنهم كروزبي، وبالدريج، وجوران، وادوارد ديمنج الذي اقترح أربعة عشره مبدأ لتحسين جودة الجامعات ومنها خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي، ومنع التفتيش، والاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية وتبني فلسفة جديدة للتطوير المستمر وعدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط[27]، وتمثل المعايير الأساسية لفلسفة إدارة الجودة منطلقات لها، فلا يمكن أن يكون هناك نجاح في المنظمة مالم تكن هذه المعايير مفهومة لدى القائمين على تطبيقها. ويعرف الحمالي[28] المعيار بأنه "المستوى المستهدف للوصول إلى الأداء الجيد". ويعرفه سليمان بأنه" نموذج للأداء يتم تأسيسه بمعرفة : هيئات علمية ومهنية وتأتي صياغة المعيار لكي تعبر عن محتوى علمي وعملي فتكون بذلك قابلة للتطبيق وقاعدة أساسية مرشدة للعمل الجامعي"[29]

ونظراً لتباين أراء الباحثين في تحديد معايير إدارة الجودة الشاملة حيث يرى المشهراوي[30] أن معايير إدارة الجودة تتمثل في : القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التركيز على رضا المستفيد، التحسين المستمر والتميز. ويتفق العزاوي[31]، مع المصري بالإضافة إلى: الإسناد والدعم، والتدريب والتطوير. أما المحياوي[32] فيرى أنها تتمثل في: التركيز على الزبون، التحسين المستمر، التعاون والشراكة الجماعية، الوقاية من الأخطاء، الاستثمار في الأفراد، وضوح واستقرار الأهداف، التزام الإدارة العليا، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق. ويضيف الطائي[33] التخطيط الاستراتيجي، التدريب والتعليم، اندماج العاملين ومشاركتهم، التركيز على العملية. الا أنهم أتفقوا على مبادئ أساسية هي:التركيز على المستفيد، والتحسين المستمر، والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات بناء على الحقائق، والتعاون والشراكة الجماعية.

1. التخطيط الاستراتيجي:

انطلاقاً من سعي الجامعات في إحداث نقلة نوعية وكمية في قطاعاتها، وتطويرها بكافة مكوناتها، ونظمها، وأشكالها، وبرامجها، وفقاً لأحدث التوجهات العلمية في التعليم العالي. تشكل هذا الحراك التطويري في منظومة متكاملة وممنهجة فكراً وممارسة طالت البنى التحتية والتأسيسية، والكوادر البشرية والإدارية، والبرامج والمبادرات النوعية، والسياسات العامة، والخطط الاستراتيجية في كل جامعة لتحقيق ضمان الجودة الأكاديمية.

ويعرف السامرائي"التخطيط الاستراتيجي وهي عملية تتصور بها المنظمة مستقبلها فتضع الإجراءات والعمليات الضرورية لبلوغ ذلك المستقبل" [34] من خلال وضع خطة شاملة بارزة المعالم محددة للخطوط العريضة موضحة للرؤيا والرسالة والأهداف المستقبلية للمؤسسة المراد الوصول إليها على المدى البعيد، ومحددة لأبعاد العلاقات المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يسهم في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها ونقاط الضعف والقوى المميزة لها، وذلك بهدف اتخاذ القر ا رات الاستراتيجية المؤثرة في المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها.

2. التعاون والشراكة الجماعية:

تحقيق الجودة ليست عملية ثابتة فالجودة تتطلب تحسينات مستمرة للعمليات والمدخلات تستوجب مشاركة فعالة من قبل كافة العاملين في المؤسسة لذا لابد من التركيز على روح الفريق للتحول إلى استخدام فرق العمل ذاتية الإدارة Self-Managing Teams من خلال استخدام الهياكل التنظيمية الأفقية، في مقابل الهياكل شديدة الهرمية المستخدمة حالياً. فالجودة تتحقق حينما يوجد المسئولين في المنظمة مناخاً تنظيمياً يشجع بشكل مستمر على جودة المنتج[35].

ونستطيع أن نقول أن أهمية الجودة لا تنعكس على تحسين العلاقات المتبادلة بين المجهزين والمنتجين فحسب، وإنما على تحسين الروح المعنوية بين العاملين وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز، حينما تتحسن سمعة المنظمه[36].

3. اتخاذ القرارات بناء على الحقائق:

ويتطلب تطبيق هذا المبدأ كما ذكر جودة[37]، والمدهون[38] على الاعتماد على تقنيات وموارد وتهيئة القنوات اللازمة لتمكين الأفراد من إيصال ما يمتلكونه من معلومات تتحدث عن الحقائق إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة، حيث أن الاعتماد على الحقائق يدفع إلى اتخاذ القرارات الناجحة، وهذا يكشف الفرق بين الإدارة الفعالة وغير الفعالة.

4. التركيز على العميل:

ويقصد بهم الطلاب، ورغباتهم وطموحاتهم وحاجاتهم : ويمكن أن تلبى وأن تستقى من خلال المقابلات الشخصية بين مقدمي الخدمة والمستفيدين، والاستماع الفعال للأداء والانتقادات الموجهة إلى العمل المقدم.

5. التحسين المستمر:

ويعني ادخال التحسينات، وتحقيق الأداء المتميز، والتقليل من الأخطاء في سبيل الوصول إلى أفضل منتج مما ينعكس على رضا المستفيد.

وحيث أن البحث أقتصر في حدوده على المبدأين السابقين (التركيز على المستفيد، والتحسين المستمر فسيتم تناولها في ضوء الخدمات التي تقدمها إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات السعودية من خلال بعض الجوانب المرتبطة بكل مبدأ والتي ركزت عليها الباحثة.

المبدأ الأول: التركيز على المستفيد: تركز إدارة الجودة على تحقيق رضاء المستفيد باعتباره أساس الجودة ويتطلب ذلك تحديد من هو المستفيد وما

هي احتياجاته حتى يمكن تصميم المنتج الذي يلبي هذهالاحتياجات. وحدد المستفيدين "بأنهم الأشخاص الذين يتعاملون مع المنظمة ويتلقون السلع والخدمات منها، ويطلق عليهم أيضاً المستهلكون أو الزبائن"[39]

و المستفيدين في الجامعة هم الطلاب باعتبار أنهم الذين يتعاملون مع المرافق والأجهزة أثناء تواجدهم في الجامعة وهم محور العملية التعليمية، وتحقيق احتياجاتهم تعتبر المهمة الأساسية للجامعة.

1/1: أنواع الخدمة المقدمة: تتمثل في: طول الوقت الذي ينتظره المستفيد، وتنفيذ الخدمة في وقتها المحدد، واشتمال المنتج على العناصر التي يطلبها العميل، وترحيب المسئولين بآراء المستفيد، وتنفيذ الخدمة بنفس النمط لكل مستفيد في كل مرة، وسهولة الحصول على الخدمة، وهل تنفذ بشكل صحيح في كل مرة، وسرعة ردة فعل العاملون لحل المشاكل الغير متوقعة[40].

وحتى تتم عملية تحقيق الجودة في خدمة المستفيدين من خلال التركيز عليهم لابد من: أولاً: فهم وتحديد حاجات المستفيد: تتطلب قدرة إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة على التنبؤ بحاجات المستفيدين وتلبية احتياجاتهم إلى جهود واعية واستخدام أساليب بعيداً عن العشوائية والحدس، لما لذلك من تأثير على رضا الطلاب، مع أهمية ان تنطلق عملية تحديد الاحتياجات بناء على وجهة نظرهم، وليس على وجهة نظر الإدارة أو الجامعة، فكثير من المنظمات تفشل في عملها بسبب تجاهلها بقصد أو غير قصد أم اهمال في تحديد احتياجات المستفيدين مما يتسبب في الهدر المادي والهدر في الوقت بسبب الافتقار للمعلومات الصحيحة عما يحتاجه المستفيد كونها لم توظف في مكانها الصحيح. لذا على الجامعات ان تسعى إلى التعرف على احتياجات الطالبات فيما يخدم العملية التعليمية، والاهتمام بالإجراءات المؤدية لاستيفاء معايير المخرج، و مراقبة تنفيذ العمليات بدقة، والتقييم المستمر لفاعلية الإجراء مع التدخل الفوري في حال ظهور المشكلات والعيوب[41]

2/1: السماع لصوت المستفيد: يعد الاستماع لصوت المستفيد والاهتمام لما يقول من الأمور الضرورية لنجاح المنظمة في تحقيق أهدافها وقد حدد جودة[42] أساليب الاستماع للمستفيد في: المقابلات الشخصية، والاستبانات، مشاركة المستفيدين ضمن فريق الجودة، ونظام الاقتراحات.

3/1: معالجة شكاوي المستفيدين: تقوم إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات على تجهيز البيئة التعليمية من خلال تأمين الأثاث والأجهزة، والمرافق التي تخدم العملية التعليمية وتحقق أهدافها نتيجة استخدام الطلاب لها ورضاهم عن فاعليتها وتحقيقها لاحتياجاتهم،

فعملية التركيز على العميل تتطلب أن يستمر تدفق المعلومات عن العميل ابتداءً من تحديد حاجاته ورغباته وتوقعاته ووصولاً إلى نقل وجهة نظره ومدى رضاه أو عدم رضاه وشكاويه عن المنتج. ويرى حمود[43] أنه من المهم الترحيب والاهتمام بشكوى العميل واتخاذ قرار بشأنها. فالشكوى يمكن النظر إليها أنها فرصة لحل مشاكل أو كشف عن نقاط ضعف محتملة، وحتى ترفع من سقف خدماتها فهي تستقبل الشكاوي منهم وتتأكد من صحة ودقة الشكوى ثم تدرسها وتتخذ القرارات حيالها، وتسعى لإبلاغ المستفيد بحل المشكلة، والاستمرار في متابعة حالة المشكلة.

المبدأ الثاني: التحسين المستمر: يقصد بالتحسين تحسين الحاجات، بحيث تصبح جزء اً لا يتجزأ من الأسلوب الذي تعمل المنظمة ضمن إطاره، والمقصود بجزء لا يتجزأ هنا ما يلي: أولا : التحسين هو جزء من العمل اليومي ويتضمن كل الوحدات. ثانياً : تسعى عمليات التحسين نحو حذف المشكلات والتخلص من مصادرها. ثالثا : يكون التحسين مشتقًا من الفرص التي تسمح بالعمل بشكل أفضل، إضافة إلى أنه مشتقًا من المشكلات التي تحتاج إلى حلول. ويمكن القول هنا بأن فرص التحسين لها أربعة مصادر أساسية: أفكار الموظفين، والبحث والتطوير، المعلومات من الزبائن، و التميز التنافسي والمقصود بهذا المفهوم محاولات الإدارة المستمرة التي تساعدها على تقوية مركزها التنافسي، وأن تستخدم مختلف المعلومات في تصميم خطة عملية لتحقيق شهرة واسعة في السوق، ولا يأتي ذلك إلا من خلال الأفكار الجديدة التي تضيف إلى منتجاتها وخدماتها تمايز في مختلف الوجوه [44] . ومن خلال المراجعة الذاتية حيث تلعب المراجعة الذاتية دوراً مهماً في خلق التزام المؤسسة نحو التعليم والتطوير، كما أنها تزيد من قدرة المؤسسة على تحقيق متطلبات ضمان الجودة الخارجية، وعندما تنفذ المراجعة الذاتية جيدا فإنها تدعم فهم الأداء لتحقيق الأهداف، وتكوين الممارسات المؤسساتية المتطورة[45].

وقد كشفت أدبيات الفكر الإداري المتبنية لفلسفة إدارة الجودة أن هناك عدد من النماذج النظرية التي يمكن اعتمادها كقاعدة نظرية لتطبيق فلسفة التحسين المستمر لعمليات المنظمة ومن أبرزها ما ذكره الطاهر[46]، وتناوله العيشوني[47] نموذج جوزيف جوران للتحسين المستمر، وهناك مجموعة من الأدوات التي طورها عالم (S) السبع الأساسية (The Seven Basic Quality Tools)، التي طورها عالم الجودة الياباني واستاذ الهندسة في جامعة طوكيو كاورواشيكاوا (Kaoru Ishikawa) في بداية السبعينات الميلادية . أو الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط (The Seven Management and Planning Tools)، والتي طورتها الجمعية اليابانية للمعلمين والمهندسين (Japanese Union of Scientists and Engineers Juse). مع بداية الثمانينات الميلادية ظهرت مجموعة أخرى من الأدوات منها حلقات الجودة (Quality Circles)، والقياس بالأداء المقارن(Benchmarking)، والكايزن (Kaizen)،)، وصوت العميل(Customer Voice of the)، والتسليم في الوقت المحدد(JIT)، والعصف الذهني (Brainstorming)، والتاءات الخمسة (5S)، إلى غير ذلك من الأدوات المتعارف عليها بين المتخصصين والممارسين للجودة.

وسوف تستخدم الباحثة نموذج جوزيف جوران للتحسين المستمر حيث يعتبر جوران من أوائل رواد الجودة. يرى جوران أن لتحقيق التحسين المستمر في أي منظمة هناك ثلاث عمليات إدارية يجب أن تتم هي:

1/2: التخطيط للجودة: حيثيتم التركيز على وضع الأهداف المستقبلية لإدارة المرافق والتجهيزات بما يتوافق واهداف الجامعة ومن ثم القيام بتحديد الموارد المختلفة المتوفرة لدى المؤسسة من موارد مادية أو بشرية ومن ثم محاولة تحديد احتياجات وتوقعات الطلاب المستفيدين من الخدمة المقدمة وتطوير نوعية المنتج أو الخدمة بما يتوافق مع متطلبات العملاء وأخير التركيز على خطوات الأداء والتنفيذ وتحديدها بما يضمن سير العمل بصورة سليمة تساعد على زيادة عملية التحسين والتطور[48].

2/2: التقييم (الرقابة الفعالة على الجودة): تتم عملية الرقابة الفعالة على الجودة كما وضح هنجر[49]، وجودة [50] من خلال مراقبة نتائج أداء ادارة المرافق والتجهيزات، ثم مقارنة الأداء الفعلي بالأداء المرتقب، لاتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لحل المشاكل، وتحديد نقاط الضعف في الخطط الاستراتيجية التي تم تنفيذها بهدف معالجتها.

3/3: التحسين: أهتم جوران بهذا البعد كونه الجانب المركزي للجودة فالتحسينات لا تنتهي بل هي عملية مستمرة وعلى المؤسسة أن تتكيف مع التغيرات السريعة والمستمرة لبيئتها الخارجية، مما يفرض عليها تطوير وتحسين منتجاتها، عملياتها، أدائها." إذ لا بد من [إجراء] تحسين مستمر في جودة المنتجات لمواجهة المنافسة الشرسة، فلن تفقد شركة مكانها ما دامت تقدم الأفضل والأكثر تطورًا"[51]. ولا سبيل لها لذلك بدون خلق إبداعات جديدة، ويؤكد ذلك الزيادات، ومجيد[52]، حيث يعتبر الإبداع على رأس اهتمامات المؤسسة، ليس على مستوى المنتج، العملية الإنتاجية والتكنولوجيا فحسب، بل أيضًا على مستوى تنظيم المؤسسات وأساليبها الإدارية. ويأتي التحسين بعد تحديد وتحليل الأداء الحالي للمؤسسة ومعرفة مواقع القصور لتلافيها.

وترى الباحثة انه يمكن الاستفادة من أراء جوران في الجامعات بشكل عام وفي إدارة المرافق والتجهيزات بشكل خاص، كونها تتناول التخطيط للجودة في الجامعة ابتداء من تحديد حاجات الطلاب، ومراقبة جودة الخدمة المقدمة، مع استمرار عملية التحسين لتحقيق جودة الخدمة المقدمة.

4- الدراسات السابقة:

دراسة الحدابي والقشوة[53]هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة جامعة عمران من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وقد تكونت العينة من الطلاب والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وقد أظهرت النتائج : إن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة – جامعة عمران دون المستوى المطلوب . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والجنس.

دراسة الحدابي و عكاشة[54]حيث هدفت إلى الكشف عن العوامل المسهمة في قياس جودة الخدمة التعليمية بالجامعة، والتعرف على معظم العوامل المهمة في جودة الخدمة الأكثر قدرة على التنبؤ بجودة الخدمة المقدمة للطلبة أجريت الدراسة على (437) طالبًا وطالبة بالكليات المختلفة بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية بمدينة صنعاء وشملت العينة (308)طالب،(129) طالبة وأستخدم الاستبيان كاداه للدارسة اشتمل على 39 عبارة موزعة على سبعة محاور، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استخراج ستة عوامل قابلة للتفسير مستوعبة (58.9 %) من إجمالي التباين الكلي لمصفوفة العوامل المستخرجة.

دراسة عبد العزيز وحسين[55]هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها الأكاديمي بناء على خبرات عالمية شملت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واستراليا واستونيا، واستخدم الباحث المنهج المقارن وأسلوب تحليل النظم وتم تقديم تصور مقترح لضمان الجودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر وفق أسس وركائز معينة.

دراسة عبد الهادي (٢٠٠٥ م)[56] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة والمشكلات التي تواجه تطبيقه في الجامعات المصرية، وتكمن أهمية الدراسة من تضافر الجهود التي تقوم بها وزارة التعليم العالي في مصر في استخدام نظام الاعتماد وضمان الجودة والتوصل إلى مجموعة من الحلول التي تساعد في تطبيقه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها أن فكرة تطبيق الاعتماد الأكاديمي في مصر تحتاج إلى كثير من التغيير وقناعة المسئولين وإيجاد بيئة داعمة وتجهيزات مختلفة وأشخاص مدربين، وقاعدة معلومات عريضة وحديثة وهذا ما تفتقر إليه الجامعات المصرية.

دراسة الحولي وأبو دقة [57] وهدفت الدراسة إلى توضيح مبررات وأسباب تقييم البرامج الأكاديمية في الجامعات العربية والتعرف على بعض الاتجاهات المعاصرة في تقييم البرامج ومناقشة آليات للتوصل إلى أنموذج عربي محدد لتقييم البرامج الأكاديمية يستند إلى النماذج والمعايير العالمية والدولية ويراعي الخصوصية الثقافية العربية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأوصت الدراسة بتشكيل لجان متخصصة تشمل خبراء من الدول العربية وخبراء دوليين لوضع الخطوط العريضة لعمليات تقويم البرامج الأكاديمية والتركيز على مخرجات التعليم في مؤسسات التعليم العالي العربية وتحديد معايير ملائمة للمجتمع العربي.

وأجرى شاينههايزنج (ChienhHsiung Wan)[58]دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين رضا طلبة الكلية بجامعة آسيا بجودة الخدمة و تكونت عينة الدراسة من 200 طالب موزعين في عدة أقسام منها في قسم الصحة وإدارة الوقت وإدارة الأعمال وكانت أداة الدراسة استبيان وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا طلبة كلية التربية وجودة الخدمة كما أظهرت النتائج اختلاف ذات شأن بين المواضيع التي تم عرضها.

دراسة هارمن وميك (Harman & Meek)[59]وهدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج استرالي وطني حديث لضمان الجودة في استراليا من خلال مراجعة العديد من نماذج ضمان الجودة والاعتماد في كل من نيوزلندا، المملكة المتحدة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي .

(دراسةجاليزكوفاوويسترهاجيدنJeliazkova&Westerhejden)[60]

وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح مدى التقدم في نظم ضمان الجودة في التعليم من خلال عرض نموذجمرحلي لضمان الجودة يتضمن كل من المشكلات التي تتعرض لهاالمؤسسات التعليمية ودور ضمان الجودة وكيفية احتواء هذه المشكلات من خلال بناء قاعدة معرفية جيده وطبيعة التقويم الخارجي والداخلي توصلت نتائج هذه الدراسة إلى انه توجد أربع خطوات تمر بها عملية التقييم الخارجي تهدف إلى تحقيق ضمان الجودة وهي : المؤسسة المنسقة، وكتابة التقرير الخاص بالتقييم وزيارات الأقران والتقرير العام.

دراسة شينغ(Cheng)[61]وتهدف الدراسة إلى التعرف على الاختلافات العالمية في جودة التعليم، واستعرا ض الموجات الثلاث التي تعتمد عليها نماذج ونظريات مختلفة في جودة التعليم، وكيف ينتج عنه استراتيجيات ومداخل مختلفة لضمان الجودة .حيث تركزالموجة الأولى على مبادرات الإصلاح التي تركز على ضمان الجودة الداخلي، وتعمل على تحسين الأداء الداخلي) بالتحديد عملية التعلم والتعليم .(أما الموجة الثانية، فتركز على ضمان الجودة البيئي الذ ي يركز على الفعالية المنظمية، ورضا المعنيين، ومنافسة السوق. إذ تعمل على التأكيد على الرضا والمساءلة للمعنيين الخارجيين والداخليين .وتركز الموجة الثالثة والقادمةقوة على ضمان المرتكز على محتوى التعليم والذي يأخذ بعين الاعتبار متطلبات العولمة، والاعتبارات الإقليمية والمحلية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي النظري،وقد توصلت الدراسة إلى وجوب دمج الثلاث موجا ت مع بعضها البعض في إطار شمولي لمساعدة المربين والباحثين وصانعي السياسات للوصول إلى جودة تعليم في القرن الجديد.

دراسة سشاد(Schade)[62]وهدفت إلى توضيح أنشطة وإجراءات ضمان الجودة في ألمانيا في ظل تحقيق اللامركزية والإدارة الذاتية داخل المؤسسات التعليمية وخاصة فيما يتعلق بعمليتي التدريس والتعلم وقد اتضح من نتائج الدراسة بعض نقاط الضعف والعقبات التي تحول دون فعالية نظام ضمان الجودة في ألمانيا.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة يتضح أن: الدراسات التي تناولت الجودة في الخدمات التعليمية تباينت فيها الجودة في الخدمات المقدمة للمستفيدين من الطلاب او الموظفين أو أعضاء هيئة التدريس بين المتوسطة والضعيفة.

معظم هذه الدارسات التي تناولت الجودة ومعايير الاعتماد أثبتت أن السبيل الوحيد لمواجهة الأزمات والمشكلات التي تواجه الجامعات هو تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة إذ أنها تعكس في ثناياها حلولا جذرية لتلك التحديات التي تواجه الجامعات من خلال استراتيجيا ت تهدف إلى الارتقاء بمستويات الأداء على المستوى الداخلي للجامعة بأنظمتها الفرعية المختلفة أو المستوى الخارجي من حيث تفاعلها مع البيئة الخارجية تحقيق أهداف المجتمع.

تناولت بعض من الدراسات السابقة نماذج عالمية في الاعتماد والجودة من حيث أنظمة ومعايير الاعتماد ومراحله وأنواعه واقتراح نماذج جديدة تتلاءم مع ثقافة كل مجتمع مستندة في نفس الوقت على معايير وأنظمة هيئات الاعتماد العالمية.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في : تشكيل تصور كامل لموضوع الدراسة وتدعيم مشكلة الدراسة، ووضع الإطار النظري لهذه الدراسة سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

- استفادت الدراسة مما توصلت إلية الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات واعتبرتها أساسا نظريا لها في تحديد منهج الدراسة وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة). ومن خلال الاستعراض السابق يتضح أن هناك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن تحديدها فيما يلي:
- **اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة على أن** أنظمة الجودة الشاملة والاعتماد أضحت مدخلا رئيسيا لتحقيق جودة مؤسسات التعليم العالي وعلى دورها في رفع وتحسين الأداء الإداري والأكاديمي وتحسين العملية التعليمة برمتها.
- **انفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :**أن هناك قلة تناولت تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارة المرافق والتجهيزات حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي حتى تاريخه ولذلك فقد انفردت هذه الدراسة بموضوعها الذي تبحث فيه.

الطريقة والإجراءات

أ. **عينة الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات البكالوريوس في المقر الرئيس في كل من جامعة (أم القرى في مكة المكرمة، والملك عبد العزيز في جدة، وطيبة في المدينة المنورة)، وتكونت عينة الدراسة

من (669) طالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، حسب مكان الدراسة، والسنة الدراسية.

جدول 1 توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات مكان الدراسة والسنة الدراسية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
مكان الجامعة	ج ام القرى	234	696
	ج الملك عبد العزيز	250	
	ج طيبة	212	
السنة الدراسية	أولى	63	696
	ثانية	159	
	ثالثة	142	
	رابعة	332	

ب. أداة البحث: تم بناء استبانة تتناول درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي، وقد تم الاستفادة من الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة (الحدابي، وقشوة، 2009)، و(الحدابي، وعكاشة، 2007)، وقد تم بناء الأداة واعداد فقراتها بحيث اشتملت على 52 فقرة تم تقسيمها إلى محورين اساسيين هما:

1- درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعةبالمستفيدين من خدماتها من الطالبات (محور التركيز على المستفيدين وتناول: فهم وتحديد احتياجات العميل ويتكون من 11فقرة، والاستماع لصوت المستفيدين ويتكون من 8 فقرات، و معالجة شكاوي المستفيدين ويتكون من 10 فقرات)

2- درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير لفئة المستفيدين (محور التحسين المستمر وتناول: التخطيط في إدارة المرافق والتجهيزات ويتكون من 10 فقرات، التقويم في إدارة المرافق والتجهيزات ويتكون من 3 فقرات، والتحسين المستمر في إدارة المرافق والتجهيزات ويتكون من 9 فقرات).

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي في الأداة، واستخدام التدريج: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق لحد ما، غير موافق، غير موافق أبداً)، للحكم على درجة موافقة الطالبات لانطباق كل فقرة على درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي، لذا فإن الأوساط الحسابية الناتجة عن تقديرات عينة الدراسة تتراوح بين 5 درجات إلى درجة واحدة.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على محكمين متخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي والإدارة والقياس والتقويم، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم حول فقرات الأداة ومدى توافقها مع مجالي الأدوار والمعيقات، وكذلك تم أخذ آراء المحكمين في تحديد درجة القطع للحكم على مستوى المعرفة والممارسة، حيث تم الاتفاق على أن تكون درجة القطع كما يلي:

- إذا كان الوسط الحسابي أكبر من أو يساوي 3.5 يكون درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي مرتفعاً.
- إذا كان الوسط الحسابي من 2.5 إلى 3.49 يكون درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي متوسطاً.
- إذا كان الوسط الحسابي أقل من 2.5 يكون درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي منخفضاً.

وللتحقق من ثبات الأداة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (α)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة من مجتمع الدراسة، عددهم (30) طالبة، وقد بلغت قيمة ألفا لمجال درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بالمستفيدين من خدماتها من الطالبات (0.82)، ولمجال درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير لفئة المستفيدين (0.80) وللمقياس الكلي (0.79)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

ج. إجراءات الدراسة:

تم تطوير مقياس درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي، لتطبيقه على عينة الدراسة.

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، للاسترشاد بآرائهم في صياغة الفقرات وتحديد درجة القطع للحكم على دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات.
- تم تحديد عينة الدراسة من طالبات الجامعات شطر الطالبات المقر الرئيس في كل من جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الملك عبد العزيز في جدة، وجامعة طيبة في المدينة المنورة، للعام الجامعي 1435/ 1436 هـ.
- تم تجريب المقياس المطور على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، للتحقق من ثبات مجالي المقياس والمقياس الكلي.

- تم رصد استجابات عينة الدراسة على المقياس لتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، وقد تمت متابعة تطبيقه من قبل الباحثة.

د. **متغيرات الدراسة:** تشتمل على متغيرين أساسيين هما:

1. درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بالمستفيدين من خدماتها من الطالبات.
2. درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير لفئة المستفيدين.

كما تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

3. مكان الجامعة ولها ثلاث مستويات (مكة، جدة، المدينة المنورة)
4. السنة الدراسية ولها اربع مستويات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

ه. المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في مراف قوتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي.

المحور الأول: درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بالمستفيدين من خدماتها من الطالبات.

يبين الجداول (2/أ،2/ب،2/ج) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بالمستفيدين من خدماتها من الطالبات.

الجدول (2/أ): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة في فهم وتحديد حاجات المستفيد

أولاً: فهم وتحديد احتياجات المستفيدين (الطالبات)				
رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاهتمام
1	2.98	1.10	7	متوسطة
2	3.02	0.94	6	متوسطة
3	2.91	1.09	9	متوسطة
4	3.24	1.15	3	متوسطة
5	2.89	1.17	10	متوسطة
6	3.11	1.14	5	متوسطة
7	3.30	1.16	2	متوسطة
8	3.19	1.01	4	متوسطة
9	2.93	1.30	8	متوسطة
10	2.70	1.13	11	متوسطة
11	3.31	1.31	1	متوسطة
الكلي	3.05	0.77	–	متوسطة

يظهرمن النتائج الواردة في الجدول (2/أ) حول تقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بالمستفيدين من خدماتها من الطالبات، أنه في مجال (فهم وتحديد احتياجات المستفيد من حيث جودة المرافق والتجهيزات وكفايتها) كانت أعلى الفقرات في الوسط الحسابي الفقرة رقم 11 والتي نصها "توفر مرافق خاصة للطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات"، فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هي الفقرة رقم 10 والتي نصها " توفرأماكن للرعاية الطبية داخل الحرم الجامعي".

وتعزواالباحثة هذه النتائج إلى:

1. توفرمرافق خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ناتج عن قرار صدر في تاريخ1418/5/7هـ قرارمجلس الوزراء . الموقر . رقم 85،القاضي بالموافقة على توصية اللجنة الوزارية الخاصة بدراسة أوضاع ذوي الحاجات الخاصة، وبحث أفضل للتأمين الرعاية اللازمة لهم.
2. تعاني معظم الجامعات من القصور في الوحدات الصحية الموجودة داخل الحرم الجامعي وتعقد إجراءاتهم وهذا يتفق ونتائج دراسة (الحدابي،وقشوة53)،ودراسة(الحدابي،وعكاشة54) فيوجود قصور في بعض الخدمات التي تقدمها الجامعات.

الجدول (2/ب): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتما مإدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة في الاستماع لصوت المستفيد.

ثانياً: الاستماع لصوت المستفيدين (الطالبات)				
الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاهتمام
12	3.19	1.11	7	متوسطة
13	3.23	0.99	6	متوسطة
14	3.13	1.09	8	متوسطة

15	3.34	1.10	4	متوسطة
16	3.35	1.19	3	متوسطة
17	3.47	1.17	1	متوسطة
18	3.41	1.15	2	متوسطة
19	3.29	1.10	5	متوسطة
الكلي	3.30	0.90	-	متوسطة

كما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (2/ب) في مجال (الاستماع لصوت المستفيد(الطالبات)) فقد كانت أعلى الفقرات في الوسط الحسابي الفقرة رقم 17 والتي نصها "تهتم بكافة الشكاوي دون التمييز بينها"، فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هي الفقرة رقم 14 والتي نصها "تشجع الطالبات على إبداء أراءهم في خدماتها المقدمة من خلال الاجتماعات /المقابلات/ الاستبانات/ البريد الالكتروني".

وتعزوا الباحثة هذه النتائج إلى:

- هناك بريد الكتروني لكل إدارة يمكن لأي طالب أن يرفع شكواه من خلاله دون حتى أن يكتب أسمه أو يشبر إلى كليته أو قسمه العلمي.
- هناك عمليات تدريس تتم عبر الشبكة التلفزيونية لذا هناك حرص كبير على أن تكون الأجهزة في حالة جيدة بشكل دائم.
- تكتفي الجامعة بتقرير الصيانة التي ترفعه مشرفة الصيانة بصورة شهرية لمتابعة صيانة الأجهزة.

الجدول (2/ج): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة في معالجة شكاوى المستفيدين (الطالبات)

ثالثاً: معالجة شكاوى المستفيدين (الطالبات)				
رقم الفقرة	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**رتبة الفقرة**	**درجة الاهتمام**
12	3.19	1.11	7	متوسطة
13	3.23	0.99	6	متوسطة
14	3.13	1.09	8	متوسطة
15	3.34	1.10	4	متوسطة
16	3.35	1.19	3	متوسطة
17	3.47	1.17	1	متوسطة
18	3.41	1.15	2	متوسطة
19	3.29	1.10	5	متوسطة
الكلي	3.30	0.90	-	متوسطة

كما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (2/ج) في مجال (معالجة شكاوي المستفيدين (الطالبات)) فقد كانت أعلى الفقرات في الوسط الحسابي هما الفقرتان: رقم 22 والتي نصها "تسارع في صيانة المباني في وقت قياسي"، ورقم 23 والتي نصها "تستبدل الأجهزة التالفة بأجهزة جديدة بشكل سريع"،

فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هما الفقرتان رقم 20 والتي نصها "تتحقق إدارة المرافق التجهيزات من الشكاوي المقدمة"، ورقم 31 والتي نصها "توفر مهندسي صيانة داخل مباني الطالبات ".

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى:

- الكوارث التي أحدثتها الأمطار والسيول في المدن والمباني وخاصة التعليمية رفعت مستوى الاهتمام لدى المسئولين في صيانة المباني بمجرد ظهور أي مشكلة في المبنى.

المحور الثاني: درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين (الطالبات).

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3/أ، 3/ب، 3/ج) أن درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين كانت متوسطة في جميع فقرات المحور بمجالاته الثلاثة.

الجدول (3/أ): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين (الطالبات) في التخطيط

أولاً: التخطيط في إدارة المرافق والتجهيزات				
رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاهتمام
1	3.39	1.17	1	متوسطة
2	3.37	1.08	2	متوسطة
3	3.25	1.05	3	متوسطة
4	3.21	1.01	5	متوسطة
5	3.24	1.04	4	متوسطة
6	3.18	1.07	7	متوسطة
7	3.04	1.10	10	متوسطة
8	3.10	1.14	9	متوسطة

9	3.19	1.16	6	متوسطة
10	3.11	1.13	8	متوسطة
الكلي	3.21	0.87	-	متوسطة

كما يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3/أ) حول تقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين، أنه في مجال (التخطيط في إدارة المرافق والتجهيزات) كانت أعلى الفقرات في الوسط الحسابي الفقرة رقم 1 والتي نصها "توفر أجهزة حاسوب وبرمجيات مناسبة وتكون متاحة للطالبات في جميع انحاء الجامعة"، فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هي الفقرة رقم 7 والتي نصها "تضع قواعد وأنظمة تضبط الاستخدام الغير مناسب للمواد الموجودة على الشبكة العنكبوتية".

الجدول (3/ب): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين (الطالبات) في مجال تقويم المرافق.

ثانياً: التقويم في إدارة المرافق والتجهيزات				
رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاهتمام
11	3.18	1.06	3	متوسطة
12	3.41	1.11	1	متوسطة
13	3.29	1.08	2	متوسطة
الكلي	3.30	0.98	-	متوسطة

ويظهر الجدول (3/ب) فيما يتعلق بمجال (التقويم في إدارة المرافق والتجهيزات) فقد كانت أعلى الفقرات في الوسط الحسابي الفقرة رقم 12 والتي نصها "تستعين بآراء الطالبات في تقييم الخدمات المقدمة"، فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هي الفقرة رقم 11 والتي نصها "تصحيح أي قصور أو خطأ في الخدمات التي تقدمها".

الجدول (3/ج): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين (الطالبات) في مجال التحسين المستمر.

ثالثاً: التحسين المستمر في إدارة المرافق والتجهيزات				
رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	درجة الاهتمام
14	3.04	1.14	9	متوسطة
15	3.16	1.03	7	متوسطة
16	3.22	1.05	4	متوسطة
17	3.20	1.02	5	متوسطة
18	3.16	1.01	7	متوسطة
19	3.33	1.07	2	متوسطة
20	3.19	1.05	6	متوسطة
21	3.28	1.11	3	متوسطة
22	3.34	1.16	1	متوسطة
	3.21	0.92	-	متوسطة

أما في مجال (التحسين المستمر في إدارة المرافق والتجهيزات) يظهر الجدول (3/ج) أن أعلى الفقرات في الوسط الحسابي هي الفقرة رقم 22 والتي نصها "توفر دليل يتضمن جميع تفاصيل مشاريع التحسين والتطوير للمرافق والتجهيزات المزمع تنفيذها"، فيما كانت أقل الفقرات في الوسط الحسابي في المجال نفسه هي الفقرة رقم 14 والتي نصها "تطور إدارة المرافق والتجهيزات إجراءاتها في حصر احتياجات المستفيدين".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف الجامعة؟

لدراسة أثر اختلاف الجامعة في تحديد وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة، فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات حسب متغير الجامعة، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

الجدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير الجامعة

المحور	الجامعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها	طيبة	212	3.05	0.91
	عبد	250	3.30	0.65
	أم القرى	234	3.39	0.71
درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير	طيبة	212	3.09	0.97
	عبد	250	3.19	0.67
	أم القرى	234	3.37	0.87
المقياس الكلي	طيبة	212	3.07	0.90
	عبد	250	3.25	0.63
	أم القرى	234	3.39	0.74

* دال على مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات، حسب متغير الجامعة، وذلك على كل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويبين الجدول (5) هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير الجامعة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	13.864	2	6.932	*12.051	.000
	داخل المجموعات	398.644	693	.575		
	الكلي	412.508	695			
2	بين المجموعات	9.260	2	4.630	*6.594	.001
	داخل المجموعات	486.606	693	.702		
	الكلي	495.866	695			
المقياس الكلي	بين المجموعات	11.314	2	5.657	*9.867	.000
	داخل المجموعات	397.318	693	.573		
	الكلي	408.632	695			

* دال على مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات، حسب متغير الجامعة، وذلك على كل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي، وللمقارنة بين هذه الأوساط الحسابية حسب متغير الجامعة فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول (6) هذه الفروق.

الجدول (6): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير الجامعة

المحور	الجامعة	عبد العزيز	أم القرى
درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها	طيبة	*0.2486 -	*0.3434 -
	عبد العزيز	-	0.0947 -
درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر	طيبة	0.1058 -	*0.2839 -
	عبد العزيز	-	0.1780 -
المقياس الكلي	طيبة	*0.1866 -	*0.3181 -
	عبد العزيز	-	0.1314 -

* دال على مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من المقارنات البعدية الواردة في الجدول (6) أن الفروق في تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير الجامعة، كانت لصالح طالبات جامعتي عبد العزيز وأم القرى مقارنة بطالبات جامعة طيبة، وذلك على محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) والمقياس الكلي، أما في محور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) فقد كانت الفروق لصالح طالبات جامعة أم القرى مقارنة بطالبات جامعة طيبة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات طالبات جامعتي عبد العزيز وأم القرى لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات، لكل من محوري المقياس والمقياس الكلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة باختلاف السنة الدراسية؟

لدراسة أثر اختلاف السنة الدراسية في تحديد وجهات نظر الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات في الجامعات السعودية حسب مواصفات الهيئة، فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات حسب متغير السنة الدراسية، ويبين الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها	أولى	63	3.15	0.68
	ثانية	159	2.91	0.79
	ثالثة	142	3.34	0.66
	رابعة	332	3.41	0.77
درجة الاهتمام بإجراءات التحسين	أولى	63	3.08	0.72
	ثانية	159	2.79	0.81
	ثالثة	142	3.37	0.70

والتطوير المستمر	رابعة	332	3.39	0.86
المقياس الكلي	أولى	63	3.12	0.66
	ثانية	159	2.86	0.77
	ثالثة	142	3.35	0.63
	رابعة	332	3.40	0.77

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات، حسب متغير السنة الدراسية، وذلك على لكل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين كل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير السنة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها	بين المجموعات	28.601	3	9.534	*17.185	0.000
	داخل المجموعات	383.907	692	0.555		
	الكلي	412.508	695			
درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر	بين المجموعات	43.586	3	14.529	*22.229	0.000
	داخل المجموعات	452.280	692	0.654		
	الكلي	495.866	695			
المقياس الكلي	بين المجموعات	34.548	3	11.516	*21.303	0.000
	داخل المجموعات	374.084	692	0.541		
	الكلي	408.632	695			

* دال على مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات، حسب متغير السنة الدراسية، وذلك على كل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي، وللمقارنة بين هذه الأوساط الحسابية حسب متغير السنة الدراسية فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين الجدول (9) هذه الفروق.

الجدول (9):

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	ثانية	ثالثة	رابعة
درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها	أولى	0.2441	0.1845 -	0.2566 -
	ثانية	-	*0.4286 -	*0.5007 -
	ثالثة	-	-	0.0721 -
درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر	أولى	0.2908	0.2851 -	0.3123 -
	ثانية	-	*0.5759 -	*0.6031 -
	ثالثة	-	-	0.0272 -
المقياس الكلي	أولى	0.2623	0.2282	0.2807 -
	ثانية	-	*0.4918 -	*0.5444 -
	ثالثة	-	-	0.0525 -

* دال على مستوى الدلالة (α=0.05)

يظهر من المقارنات البعدية الواردة في الجدول (9) أن الفروق في تقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير السنة الدراسية، كانت لصالح طالبات سنة رابعة وسنة ثالثة مقارنة بطالبات سنة ثانية، فيما لم توجد فروق بين تقديرات طالبات سنة رابعة وطالبات سنة ثالثة، كما لم توجد فروق بين تقديرات طالبات سنة أولى وطالبات السنوات الثلاث الأخرى، وذلك على كل من محور (درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها) ومحور (درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر) والمقياس الكلي.

ملخص النتائج:

1. أن درجة استجابة الطالبات متوسطة لاهتمام إدارة المرافق والخدمات بالمستفيدين من خدماتها حيث جاءت بمتوسط حسابي (3,05) في فهم وتحديد حاجات المستفيد، وبمتوسط حسابي (3.30) في السماع لصوت المستفيد، بمتوسط حسابي (3,30) في معالجة شكاوى المستفيدين.
2. أن درجة اهتمام إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعة بإجراءات التحسين والتطوير المستمر لفئة المستفيدين متوسطة حيث جاءت عند متوسط حسابي (3.21) فيما يتعلق بعملية التخطيط، وبمتوسط حسابي(3,30) في عملية التقويم، وبتوسط حسابي(3,21) فيما يتعلق بالتحسين والتطوير.

3. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05=α)) لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب الجامعة فيما يتعلق بمحور درجة المستفيدين من خدماتها، ومحور درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير.
4. يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح طالبات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى على محور درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها، وجاءت الفروق في صالح جامعة أم القرى فيما يتعلق بمحور درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر مقارنة بجامعة طيبة.
5. هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لتقديرات الطالبات لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مرافق وتجهيزات شطر الطالبات حسب متغير السنة الدراسية في كل من محور درجة الاهتمام بالمستفيدين من خدماتها، ومحور درجة الاهتمام بإجراءات التحسين والتطوير المستمر. جاءت لصالح السنة الرابعة والثالثة. فيما لم توجد فروق بين طالبات السنة الأولى وباقي السنوات للمحورين.

التوصيات

1. الاهتمام بنوعية الجودة العالية للخدمات التي تقدمها الجامعات لطلابها وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
2. العمل على الارتقاء بمستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب في جميع الجوانب ولاسيما ا التي كانت أكثر تدنيًا من وجهة نظر الطلاب.
3. ضرورة القيام بدراسات عملية مستمرة للتعرف على مقياس إدراك العملاء للخدمات التي تقدمها إدارة المرافق والتجهيزات في الجامعات.
4. وضع آليات مناسبة لرصد احتياجات الطلاب و تقديم الخدمات التي تنال رضاهم.
5. وضع الأدلة الطلابية والمنشورات المعلنة والمعروفة والتي تضمن تحديدًا واضحًا لكافة التنظيمات والإجراءات التي يقوم بها إدارة المرافق والتجهيزات للتعامل معها في تقييم الخدمة.

المراجع:

1. الفتلاوي، سهيلة محسن(2008) الجودة في التعليم: المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسئوليات، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ص25.
2. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2006)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، ط2، عالم الكتب الحديث، اربد: الأردن، ص 29.
3. علوان، قاسم نايف، (٢٠٠٥)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو ٩٠٠١:٢٠٠٠، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص45.
4. مصطفي، احمد (2000)، "إدارة الجودة الشاملة الأيزو 9000 "، مصر، القاهرة، ص12.
5. جامعة الملك سعود– مركز التميز http://coeia.ksu.edu.sa
6. مركز التميز للمعلومات المصرفية موقع جامعة الملك فهد للبترول والمعادنhttp://staff.kfupm.edu.sa،
7. اتحاد الجامعات العربية (2013)، دليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات الجامعات العربية.
8. David,B, &Harold,T, (2000), Quality in Highe8r Education, Vol,6, part of the Taylor & Francis Group.
9. http://www.pnu.edu.sa/ar/DeanshipQuality/Pages/Standardx/lStandardsInstitution s.aspx /تاريخ لدخول 2014/1/6
10. حسين ، سلامة عبد العظيم (1426)، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، الرياض: الدار الصولتية للتربية، ص 168.
11. سكر، ناجي رجب،(٢٠٠٦ م)، تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة، المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد،المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة :الشارقة، ص 258.
12. الدهشان، جمال (2007)، الاعتماد الأكاديمي'' الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ص37.
13. عليمات، صالح ناصر(2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، ص 53.
14. National Quality Assurance and Accreditation، (2004)The Quality Assurance and Accreditation Handbook:NationalQualityAssuranceand Accreditation،
15. أبو دقة، سناء إبراهيم و عرفة، لبيب،(2007)، الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم : تجارب عربية وعالمية، ورقة مقدمة إلى ورشة عمل: العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة، من 30–31 أكتوبر 2007، 136.
16. الهلالي، الهلالي الشربيني، والسيد، أحمد البيهي،(2009)، العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، ورقة مقدمة إلى

ورشة عمل: برامج تدريب وإعداد المعلمين، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة، من 30-31 أكتوبر 2007.

17. علاونة، معزوز جابر،(2008)، قياس درجة ادراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن، العدد 51، ص 5-40.
18. Davis, D. J., & Ringsted, C,(2006), Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality?Adv Health SciEduc Theory Pract, 11,3, 305-313.
19. سركيس، فيروز فرح، (2004)، هيئات الاعتماد في التعليم العالي. http://www.higher-edu.gov.lb/Workshops/HE_Law_Conf/WS1-P3.htm تاريخ الدخول 2014./1/11
20. النجار، عبد الوهاب محمد،(2007)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات اعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المنعقد في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 15-16 أيار 2007.
21. الهلالي، الهلالي الشربيني،(2009)، دليل المصطلحات المستخدمة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، العدد 13، ص 440-460.
22. Swiss University,(2002), Guideline For Academic Accreditation In Switzerland,The Swiss University Conference, December 2002.
23. حسن، عماد الدين شعبان علي،(2008)، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، كلية التربية البدنية والرياضية، الرياض. الدخول على الموقع http:// faculty.ksa.edu.sa .2014/1/10
24. جمعة، عفاف صلاح الدين، ومحمد، دلال يسر الله،(2009)، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي – العربي الرابع/ الدولي الأول، بعنوان: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول) كلية التربية النوعيةجامعة المنصورة، 8-9 نيسان2009، المجلد الأول، ص 323-437.
25. أبو دقة، سناء إبراهيم و عرفة، لبيب،(2007)، الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم : تجارب عربية وعالمية، معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي: دراسة للواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع/ الدولي الأول بعنوان: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول)،كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، من 8-9 نيسان / ابريل 2009، المجلد الأول، ص337-380.
26. معلولي، ريمون (2010)، جودة البيئة المادية المدرسية وعلاقتها بالأنشطة البيئية، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد 1،2، سوريا، ص 117.
27. النجار، فريد (2002)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الثانية، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع، ص 76-77.
28. الحمالي، راشد محمد (١٤٢٩ هـ)، التقويم والاعتماد أداة لضمان الجودة في الجامعات الإسلامية، مؤتمر الجودة، ص 5.
29. سليمان، نجدة إبراهيم علي (٢٠٠٥ م)، إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة دراسة ميدانية، المؤتمر القومي الثاني عشر(العربي الرابع): تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد بمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس القاهرة من 18-19 ديسمبر 2005، ص 708.
30. المشهراوي، أحمد (2004)، "إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالي"، مجلة الجودة فى التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، مجلد 1، مجلد 2، عدد 1، غزة، ص 144-152.
31. العزاوي، محمد عبد الوهاب(2002)، أنظمة إدارة الجودة والبيئة، الطبعة العربية، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، ص 59.
32. المحياوي، قاسم نايف علوان(2006)، إدارة الجودة في الخدمات: مفاهيم وعمليات وتطبيقات، ط1، عمان: دار الشروق للنشر، ص 145.
33. الطائي، يوسف حجيم، وآخرون(2008)، نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، ط1، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، ص 179.
34. السامرائي، مهدي (٢٠٠٧)، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ص 205-210.
35. أحمد، إبراهيم أحمد (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء، ص 176.

36. الخطيب، محمد شحات (2003)، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض، مكتبة الملك فهد، ص 256-157.
37. جودة، محفوظ أحمد(2008)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، ط 3، الأردن، عمان، دار وائل للنشر، ص 138.
38. المدهون، موسى(2000)، نموذج مقترح لتمكين العاملين في المنشآت الخاصة كأداة لإدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للاقتصاد والإدارة، م 13، ع 2، ص 77.
39. الدراركة، مأمون، وآخرون (2001)، إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ص 144.
40. الدراركة، مأمون، و شبلي، طارق (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ص 18.
41. زين الدين، فريد(2002)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين فرص النجاح ومخاطر الفشل، ط1، الناشر المؤلف، القاهرة، ص 149.
42. جودة، محفوظ أحمد(2006)، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان، ص 74.
43. حمود، خضير، (٢٠٠٩) إدارة الجودة الشاملة، ط4، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان، ص 45-54.
44. زهر، ضياء الدين (2005)، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب :القاهرة، ص 54.
45. Adams R.& Others(2008), Self-Review For Higher Education, Institutions, Australian Universities Quality Agency.
46. الطاهر، محمد سعيد، الجودة في التعليم العالي: رؤية وأبعاد، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية: التحديات والأفاق المستقبلية،الرباط،2007، ص 11-12.
47. العيشوني، محمد أحمد(2010)، مقدمة الدليل العملي للتحسين المستمر للعمليات الأدوات الأساسية السبع، سلسلة اصدارات المجلس السعودي للجودة، المنطقة الغربية، الإصدار رقم 2، دار الأصحاب للتوزيع والنشر، جدة، ص 2-3.
48. سعيد، خالد بن سعد عبد العزيز(1977)، "إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات على القطاع الصحي"، ردمك للنشر، الرياض، ص 175.
49. هنجر، توماس وهلين ودافيد، "الإدارة الاستراتيجية"، ترجمة: محمود عبد الحميد مرسي، معهد الإدارة العامة للنشر، السعودية، ص 68.
50. جودة، محفوظ أحمد(2006)، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان، ص 73.
51. الزيادات، محمد عواد، ومجيد، سوسن شاكر(2007)، إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 62.
52. الحدابي، داود عبد الملك، قشوة، هدى عبدالله (2009)، جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 2، العدد4.
53. الحدابي، داود، عكاشه، محمد (2006)، التنبؤ بجوده الخدمة التعليمية المقدمه لطلا ب الجامعات في سياق مفاهيم العولمة، مجله الدراسات الاجتماعية، العدد 21،جامعه العلو م والتكنولوجيا، صنعاء.
54. عبد العزي، صفاء محمود و حسين،سلامة عبد العظيم،(٢٠٠٥)، ضمان جودة معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح)، المؤتمر السنوي الثالث عشر للاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية،الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، دار الفكر العربي.
55. عبد الهادي،محمود عز الدين (٢٠٠٥): تجارب عالمية في الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسة التعليمية،المؤتمر السنوي الثالث عشر الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية 93- كلية التربية،جامعة القاهرة ببني سويف.
56. الحولي،عليان عبد الله و أبو دقة،سناء إبراهيم،(٢٠٠٦)، نحو أنموذج عربي لتقييم برنامج أكاديمي،المؤتمر العربي الأول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة،الإمارات العربية المتحدة،الشارقة.
57. ChiehHsiung Wan, (2009), A study of the relationship between student and Faculty satisfaction of service quality within Asia University in Taiwa , A dissertation submitted doctor of education.
58. Harman, Grant and V Lynn, Meek(2000), Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australia Higher Education, Department of Education, training and Youth affairs (DEIYA), Canberra, Australia. (online available)
59. http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eipoo_2/fullcopyJelliazkova ,M&Westerheijden , D (2000), Systemic Adaptation to a Changing Environment Towards a Next Generation of Quality Assurance Models , Journal of higher Education ,vol,44.
60. Cheng, Yin Cheong (2003), Quality Assurance in Education: Internal, interface, and Future, Volume 11, Number 4 (Online available) www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm.
61. Schade, A(2003), Recent Quality Assurance Activities in Germany, European , Journal of Education . vol,3.

تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة

الأستاذ عمر مصطفى النعاس
عضو هيئة تدريس– قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة مصراتة، ليبيا
M_shaaib@yahoo.com

المقدمة:

مثل الأنشطة الطلابية جانباً هاماً من المجالات التي تحظى باهتمام كبير في التعليم الجامعي، وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية، حيث أن هذه الأنشطة تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين الأستاذ والطلاب في القاعات الدراسية وذلك من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الطالب من خلال هذه الأنشطة والتي تعمل بالتالي على تنمية مهاراته وقدراته ومقاومة المشكلات التي تواجه.

والنشاط ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، ويعتبر جزء مهم من المنهج بمعناه الواسع الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة الدراسية لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة، كما أن النشاط اللاصفي الموجه مجال تربوي هام لا تقل أهميته بحال من الأحول عن المقررات الدراسية، إذ عن طريق النشاط خارج القاعات الدراسية يستطيع الطلاب أن يعبروا عن هواياتهم ويشبعوا حاجاتهم، وعن طريق النشاط اللاصفي يستطيع الطلاب أيضاً اكتساب خبرات ومواقف تعليمية يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية. **(شحاته، 1994) (الحقيل،1996: 287).**

والطلاب الذين يشاركون في النشاط الطلابي يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم وأساتذتهم، ويتمتع الطلاب المشاركون في النشاط الطلابي بروح القيادة، والثبات الانفعالي والقدرة على التفاعل مع الآخرين، ويمتلكون القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم. (شحاته، 1994: 11).

وقد بينت كثير من الدراسات العربية والأجنبية أهمية الأنشطة الطلابية منها دراسة (سالم، 2002) حيث توصلت إلى تفوق الطلاب المشتركين في الأنشطة الطلابية في الإنجاز الأكاديمي، كما بينت دراسة (الخراشي، 2004) أن الأنشطة الطلابية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، وتوصلت دراسة (العيسري والجابري، 2004) إلى أن الطلاب يحصلون من خلال ممارسة الأنشطة احترام المعلمين وإدارة المدرسة وتقديرهم، وتزودهم بمعلومات ومفاهيم وقيم وسلوكيات ترتبط بالمواد الدراسية، كما توصلت دراسة (Hurme, T; Jarvela, S. , 2005: 55-59) إلى أهمية الأنشطة الطلابية والتي يتم تشكيلها على شكل مجموعات تقوم بالأنشطة التعاونية في حل المشكلات النفسية كالانطوائية والخجل والرهاب الاجتماعي والتخاطب بين الطلاب المشاركين فيها، وكذا بينت دراسة (Fairclough, SJ.; Stratton, G. 2006: 32) , أن الأنشطة الطلابية عامة والتربية البدنية الرياضية خاصة لها تأثير كبير في رفع مستويات الوعي الصحي بين الطلاب، كما توصلت دراسة (von Aufschnaiter, C; von Aufschnaiter, S. , 2007) إلى العلاقة المطردة بين الأنشطة الطلابية و تنمية التفكير والتعلم للطلاب أثناء المشاركة في الأنشطة العلمية وخاصة تلك التي تتم في مختبرات الفيزياء والكيمياء، و بينت دراسة (Romanov, K; Nevgi, A. ,2008: 155) أن بيئات الأنشطة الطلابية الواقعية والافتراضية تقوم بدور فعال وأساسي في دعم وتنمية بيئة التعلم الافتراضي والتعليم الصفي ولها أثار ايجابية في تنمية شخصية ومواهب الطلاب، وكذا تزيد الأنشطة من دافعيتهم نحو الدراسة والتحصيل والتعلم الذاتي.

وبالرغم من الأهمية التي تحتلها الأنشطة الطلابية إلا أن المتأمل لواقعها يجد أن هناك جوانب نقص وقصور في الإعداد والتخطيط لهذه الأنشطة وقد أثبتت دراسة (الدايل، 1995) هذا الواقع حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن النشاطات الموجودة في دليل النشاط ليس لها وجود على أرض الواقع وأن المدارس تسجل نشاطات وهمية لتحسين صورتها أمام المسؤلين لكنها في الحقيقة لا تمارس على أرض الواقع، وتتفق مع ذلك دراسة (Vuorela, M; Nummenmaa, L. , 2004: 430) والتي قامت بتتبع لائحة النشاط الطلابي في التعليم على بيئة شبكة الانترنت لأكثر من جامعة وتوصلت إلى أن بعض النشاطات الموجودة في لائحة النشاط ليس لها وجود على أرض الواقع.

وقد يكون وراء هذا الواقع وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه هذه الأنشطة وتحول دون الاستفادة منها في البيئة الجامعية وقد توصلت بعض الدراسات للعديد من هذه المعوقات منها دراسة (الثبيتي، 2001) والتي توصلت إلى أن من أهم المعوقات هو عدم توفر الإمكانات المادية والخامات، عدم توفر المكان المناسب والورش، قلة وعي الطلاب بأهداف النشاط، ضيق الوقت، عدم توفر الموارد المالية المناسبة، قلة الحوافز، كما أضافت دراسة (ثنيان، 2000) أن من أهم الصعوبات التي تواجه الأنشطة أن فترة النشاط تكون دائما في نهاية اليوم الدراسي، وإن أداء الطلبة في الأنشطة غير الصفية لا يؤخذ في الحسبان عند التقويم النهائي الدراسي، وانشغال الطلبة بالاستذكار من بداية الفصل الدراسي عن الاشتراك في برامج الأنشطة. ويلخص مركز الأنشطة الطلابية بجامعة رايدر (Student Activities Center Alterations, Rider University, Lawrenceville, New Jersey 2002) في تقريره السنوي معوقات الأنشطة إلى افتقارها

لعناصر التشويق والمتعة والترفيه ، وضعف عوامل الجذب في الأنشطة، وكذا عدم ارتباط الأنشطة الصفية بالتحصيل الدراسي، كما لا توجد محفزات لتشجيع الطلاب على الاشتراك في الأنشطة.

وتساعد وسائل وتقنيات التعليم في تخطي هذه المعوقات لما لها من أثر كبير في تطوير النظام التربوي بوجه عام والأنشطة الطلابية بشكل خاص، فهي تزيد من فعالية الأنشطة وتساعد الطلاب على تغيير سلوكياتهم إلى الأفضل وتنمية معارفهم ومهاراتهم، ولها تأثير ايجابي لزيادة ممارسة الطلاب للأنشطة الجامعية والتي تجعل البيئة الجامعية جاذبة لهم، لأنها تساعد على إظهار قيمة التنوع في الأنشطة ولا تقتصر على فئة محددة من الطلاب الذين لديهم هواية ورغبة في ممارسة النشاط اللاصفي، بل تساعد في إعداد الطلاب لمجتمع المستقبل الذي يتميز بالمعلوماتية.**(عسقول والحولي،2001: 258-259)**.

مشكلة الدراسة:

بناء على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة مثل دراسة (Romanov, K; Nevgi, A., 2008: 155)، ودراسة (Scharfenberg, F; Bogner, FX.; Klautke, S., 2008: 460)، ودراسة (von Aufschnaiter, C; von Aufschnaiter, S., 2007)، ودراسة(Fairclough, SJ.; Stratton, G., 2006: 32) ودراسة (Hurme, T; Jarvela, S., 2005: 55-59)، ودراسة (Vuorela, M; Nummenmaa, L., 2004: 430)، ودراسة (Warren, T; Henriksen, P. N.; Ramsier, R. D. 2003: 415)، ودراسة (Chang, J., 2002: 19)، والتي أكدت على ضرورة عدم اقتصار برامج التعليم الجامعي على الإلقاء النظري والالتزام بالمحاضرات الروتينية، بل يجب أن تمتد هذه البرامج لتشتمل على الأنشطة المختلفة والمواقف المتنوعة مستغلةً كلما أمكن التقنيات الحديثة التي تسهم في بناء شخصية الطالب وصقل مواهبه وزيادة فاعليته، مع الأخذ في الاعتبار إزالة كل المعوقات التي تحد من مساهمة الطالب في هذه الأنشطة بمختلف أنواعها.

وبناءً على ذلك ركزت الدراسة الحالية في محاولة تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم.

ما التأثير المتوقع لوسائل وتقنيات التعليم على ممارسة الانشطة الجامعية والتي تجعل البيئة الجامعية جاذبة ؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى الآتي:

1. قد تساهم نتائج الدراسة في إلقاء الضوء الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية الحالية.
2. قد تساهم نتائج الدراسة في إلقاء الضوء على التأثير المتوقع لوسائل وتقنيات التعليم على ممارسة الطلبة للأنشطة الجامعية والتي تجعل البيئة الجامعية جاذبة لهن .
3. محاولة التوصل إلى توصيات ومقترحات لدعم وتوجيه وتفعيل الأنشطة الجامعية.
4. قد تفيد صناع القرار في تحديد الية لتطوير الأنشطة الطلابية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على:

ما التأثير المتوقع لوسائل وتقنيات التعليم على ممارسة الانشطة الجامعية والتي تجعل البيئة الجامعية جاذبة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

1. عينة عشوائية من طلبة الكليات بلغت 100 طالب بمختلف التخصصات والمراحل الدراسية بجامعة مصراتة العام الجامعي2012.
2. عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على الأنشطة والإدارة العليا للأنشطة الطلابية في الكليات المختلفة بجامعة جامعة مصراتة العام الجامعي 2012.

أداة الدراسة:

اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، لذا تم الاعتماد بصورة أساسية على الاستبيانات والمقابلات الشخصية الموجهة لكل من طلبة كليات الجامعة – جامعة مصراتة، والإدارة العليا للأنشطة الطلابية بجامعة مصراتة ومشرفين على الأنشطة في الكليات المختلفة، وقد تم إعداد استبانه تغطي جميع عناصر وأهداف الدراسة كالتالي:

- التأثير المتوقع لوسائل وتقنيات التعليم على ممارسة الطلبة للأنشطة الجامعية والتي تجعل البيئة الجامعية جاذبة.

صدق الأداة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من قياسها لما وضعت من أجله وشمولها وسلامتها اللغوية وصدقها الظاهري، وقد أدخلت بعض التعديلات عليها بناء على ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا كرونباخ Alpha وقد جاءت النتائج جيدة 0.85.

مصطلحات الدراسة:

الأنشطة الطلابية: يعرف النشاط الطلابي على أنه "ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملاً مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطلاب برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الفصل أو خارجه، وفي أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة" **(سمعان ومرسي،1989 : 260-261)**.

ويعرف على أنه "خطه مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية بحيث يحقق أهداف تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي أو خارجه، داخل الفصل أو خارجه خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي والجسمي واللغوي ... مما ينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج " **(محمود، 1998: 18)**.

ومما تقدم يمكن تعريف النشاط الطلابي اجرائياً على أنه "البرامج والأنشطة التي تنظمها الجامعة والتي تقبل عليها الطلبة وفق قدراتهم وميولهم ورغباتهم وإمكانياتهم ويشبع حاجاتهم بحيث يحقق هدف تربوي واضح داخل القاعات الجامعية وخارجها وداخل الجامعة وخارجها".

تقنيات التعليم: تعرف تقنيات التعليم على أنها "عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم، والتعلم، وتنفيذها، وتقويمها، في ضوء أهداف محددة تقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة، وتستخدم جميع المواد المتاحة البشرية، وغير البشرية، للوصول إلى تعليم أكثر فاعلية وكفاية" **(الحيلة، 2008: 57)**.

وتعرف على أنها "تفاعل منظم بين كل من العنصر البشري المشارك في عملية التعليم، والأجهزة والآلات والأدوات التعليمية، والمواد التعليمية، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية، أو حل مشكلات التعليم" **(يوسف، 1999: 20)**.

والمقصود باستخدام وسائل وتقنيات التعليم في الأنشطة الطلابية اجرائيا هو "استخدام التطبيقات التكنولوجية والوسائل التعليمية على أساس الخبرات التي تهيئها عن طريق العمل والممارسة الفعلية من قبل الطلبة وهي (رموز لفظية _ رموز بصرية – خبرة سمعية (تسجيلات) – خبرة بصرية ثابتة –خبرة سمعية بصرية ثابتة– خبرات سمعية بصرية – متحركة (تليفزيون)– المعارض والمتاحف– الرحلات التعليمية– البيان العملي والعروض العملية– الخبرات الممثلة و نمذجة المواقف– الخبرات المعدلة (الأشياء والنماذج والعينات) – الخبرات المباشرة) والاستفادة منها، في إعداد وتنفيذ الأنشطة الطلابية في التعليم الجامعي، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية".

الإطار النظري:

لقد اهتمت المناهج الحديثة اهتماماً بالغاً بالأنشطة الطلابية التي تمثل جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية التي أصبحت اليوم شمولية تكاملية، لا تقتصر على ما يتم تدريسه في الصف، ولا على الجهد الذي يبذله المعلم، أو على الوسائل المساندة للعملية التعليمية وحدها، كما لم تعد العملية التعليمية حصراً على قاعات التدريس، بل تجاوزت ذلك إلى مشاركة المؤسسات التربوية، والاجتماعية، والثقافية من بيت، ووسيلة إعلامية، وتثقيفية، فبتغير النظرية التربوية من الاهتمام بتخزين المعلومات إلى نمو القدرات الشخصية والاجتماعية، بدأ الاهتمام بنشاطات الطلاب كوسيلة للتعليم، وتغيرت النظرة إلى القيم التربوية لهذه الأنشطة، وأصبحت النظرة إليها على أنها ذات أهمية بالغة، حتى إنها أدمجت في البرنامج الدراسي إلى جانب المواد الدراسية. (الأحمري، 2008: 3).

ولابد من التمييز بين نوعين أساسين من الأنشطة المصاحبة هما: الأنشطة الصفية، وهي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي في منظومة التدريس، داخل حجرات الدراسة، ويطلق عليها البعض اسم الأنشطة المنهجية. أما النوع الثاني فيعرف بالأنشطة غير الصفية، وهي التي يقوم بها المتعلم غالباً بتوجيه من المعلم، داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وبشكل غير إجباري، لدعم وإثراء الخبرات التعليمية التي يكتسبها. (يوسف، 1999: 137).

أهمية النشاط الطلابي:

كل برنامج يتم تنفيذه هو في أصله يحقق أهمية والتي لا بد أن تكون مرسومة وواضحة، والنشاط الطلابي له أهمية بالغة لا تقل عن أهمية ما يحدث داخل القاعات الدراسية إذ أنه يعتبر وسيلة من الوسائل الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية ويمكن تلخيص أهمية النشاط الطلابي فيما يلي:

1. النشاط الطلابي مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، ومما لا شك فيه أن إشباع حاجات الطلاب عامل من العوامل التي تحببهم في الدراسة وتمنعهم من الجنوح والتمرد.
2. من خلال النشاط الطلابي يتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالخبرات العديدة الخلقية والعلمية والعملية التي لا يتاح لهم اكتسابها داخل القاعات الدراسية، مثل التعاون مع الغير، وتحمل المسؤولية، وضبط النفس، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتخطيط وغير ذلك من الأشياء التي من شأنها تدعيم شخصية الطالب.
3. ينمي النشاط الطلابي استعدادات الطلاب للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المتعددة.
4. يساهم النشاط الطلابي الهادف في تحقيق أهداف المنهج الدراسي، وحفز الطلاب في مجال التحصيل العلمي، وقد توصلت دراسة (سالم، 2002) ودراسة (صائغ، 2006) أن هناك أثر واضح للنشاط الطلابي على تحصيل الطلاب.
5. يساهم النشاط الطلابي في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، وقد أشارت دراسة (Gullen ,2000) إلى أن الطلاب الذين شاركوا في الأنشطة الطلابية ازداد احترامهم وثقتهم بأنفسهم.
6. يساهم النشاط الطلابي في إكساب الطلاب خبرات اجتماعية في تكوين العلاقات الإنسانية السليمة، وفي تنمية أفكارهم وأساليبهم وخلق المنافسة الشريفة بينهم، وقد بينت دراسة (الخراشي 2004) أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم.

7. يساهم النشاط الطلابي مساهمة فعالة في تنمية ميول الطلاب وتوجيههم التوجيه السليم. **(الحقيل، 1996: 289–290)**

الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية (الصفية / اللاصفية) في الجامعات الليبية:

تبذل الجامعات من خلال إداراتها المختلفة جهوداً مكثفة من أجل تفعيل مختلف الأنشطة الطلابية كجزء من مسؤولياتها تجاه الطلاب وذلك من خلال ما هيئته من إمكانات ضخمة في مقارها لمزاولة تلك الأنشطة وهذه الأنشطة هي:

1. النشاط الثقافي: ويهدف إلى تنمية فكر الطالب وإكسابه العلوم والمعارف التي تزيد من فهمه وتوثق علاقته بتراث أمته من خلال المحاضرات والندوات والصحف والمجلات والمسابقات ذات الطابع الثقافي.
2. النشاط العلمي: من خلال تشجيع المبتكرات العلمية والأفكار الإبداعية، ورعاية الموهوبين والمتميزين من الطلاب وحثهم على التفكير العلمي المتميز.
3. النشاط الاجتماعي: ويقصد به تلك البرامج الأنشطة التي تهدف إلى إيجاد علاقات اجتماعية بين الطلاب تحقق الأهداف التربوية، وتوجد التوافق النفسي والاجتماعي بينهم ومع أساتذتهم وذلك من خلال الزيارات الميدانية والمراكز الصيفية والرحلات الداخلية والخارجية وخدمة البيئة والمشاركة في أسابيع التوعية العامة، ومراكز النشاط الرمضاني.
4. النشاط الرياضي: وهو الإشراف على تنفيذ البرامج الرياضية التي تشمل الألعاب الجماعية والفردية مثل كرة القدم والسلة والطائرة واليد واختراق الضاحية وتنس الطاولة والدراجات والسباحة وألعاب القوى ولعبة الدفاع عن النفس ويمارس النشاط الرياضي إما بشكل حر عام أو من خلال منافسات ومباريات منظمة وفق جدولة زمنية تحث الطالب على المشاركة وتدفعه إلى مزيد من العطاء والمشاركة.
5. النشاط الكشفي: يتولى قسم النشاط الكشفي وضع البرامج المتنوعة لنشاط الجوالة في الوحدات التعليمية والتي تشمل النواحي التربوية والفكرية والثقافية والكشفية والجسمية من خلال الدورات والدراسات الكشفية متعددة المستويات لتأهيل الطلاب في المجال الكشفي على مستوى الجامعات وجمعية الكشافة العربية.
6. النشاط الفني: ويشمل تلك البرامج الأنشطة ذات الطابع الفني مثل الفنون التشكيلية والمسرحية والتصوير والخط العربي والأعمال اليدوية وتجري من خلالها عدد من المسابقات والمنافسات لتنمية مواهب الطلاب في هذا المجال، والنشاط الفني مجال خصب لتذوق الجمال والإبداع، وتقدير قيمة العمل الفني وغرس الميول المهنية واحترام العمل اليدوي.
7. المراكز الخاصة: وهي تلك الأنشطة والبرامج والخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة ممن يتعذر عليهم المشاركة في البرامج العامة للنشاط.**(الصبيحي، 2001: 71)**.

معوقات إقامة الأنشطة الطلابية ومشاركة الطلاب فيها:

بالرغم من الأهمية التي تحتلها الأنشطة الطلابية في الجانب التربوي فإنه قد يواجهها العديد من المصاعب والمعوقات التي تطفئ بريقها وتعيق انتشارها وتطبيقها في الجامعات، وقد بينت كثير من الدراسات العديد من هذه المعوقات، ويمكن تلخيص معوقات النشاط الطلابي في النقاط التالية:

1. عدم وضوح الهيكل التنظيمي أو التوصيف الوظيفي للعاملين في مجال النشاط.
2. عدم الإيمان الحقيقي بقيمة الأنشطة وأهميتها ويتضمن ذلك في أن كليات التربية لا تتضمن برامجها إعداداً حقيقياً للمعلم لممارسة الأنشطة بأنواعها ممارسة تتصل بالمناهج الدراسية.
3. عدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة فالمباني الدراسية في بعض الأحيان لا تتناسب والأنشطة المطروحة كذلك ميزانيات النشاط ضئيلة.
4. عدم القدرة على تنظيم الأنشطة وهذا القصور يرجع إلى الانشغال بالتدريس. (نصيف).
5. قلة توفر الكفاءات الإدارية والفنية المتخصصة في مجال النشاط.
6. افتقار العديد من الكفاءات المزودة بالخبرات بسبب سياسات التدوير الوظيفي في ظل عدم توفر البديل المناسب.
7. قلة إجراء الدراسات والأبحاث العلمية عن الأنشطة الطلابية.
8. عدم تزويد القائمين على الأنشطة بالدراسات والنتائج والتوصيات.
9. عدم وجود دورات تدريبية متخصصة للعاملين في النشاط الطلابي.
10. عدم تخصيص أوقات محددة في الجدول الدراسي لممارسة الأنشطة.
11. عزوف أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن ممارسة النشاط والمشاركة فيه.
12. نمطية البرامج المقدمة وافتقادها لعناصر التنويع والتشويق والإعلام. **(الحربي، 2001، 599–600)**.

استخدام وسائل وتقنيات التعليم في الأنشطة الطلابية:

تستخدم التقنيات التعليمية لتحقيق أكبر قدر ممكن من الكفاية التعليمية والتدريبية في المجالين الكمي والنوعي، مستهدفة بنية التعليم والتدريب، ومحتواها، لذا فهي نتاج البحث عن أساليب، وطرائق، وأدوات تعليمية، وتدريبية تمكننا من تحقيق تعليم أكبر عدد ممكن من الأفراد، أو الطلبة، على نحو أفضل، وأسرع، وأجدى، وبجهد وكلفة أقل، واستخدام التقنيات التعليمية يؤدي إلى إفادة التعليم والتدريب من نتاج التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العالم في شتى ميادين النشاطات والفعاليات الإنسانية. **(الحيلة، 2008: 57)**

وتبرز علاقة التقنيات بالأنشطة الطلابية في ثلاث منحنيات هي:

المنحى الأول: هو أن الوسائل التعليمية والنشاط المصاحب كليهما من مكونات المنهج، يؤثر كل منهما ويتأثر بباقي المكونات التي تتشكل منها منظومة المنهج.

المنحى الثاني: هو أن النشاط الصفي أو غير الصفي قد يكون هو نفسه وسيلة تعليمية، فالمعلم قد يرسم رسوماً توضيحية عديدة خلال تدريسه لموضوع معين، كما أنه قد يجري عرضاً علمياً توضيحياً لموضوع آخر. وقد يكلف تلاميذه بعمل بعض اللوحات أو الصور أو الخرائط أو النماذج أو يكلفهم بجمع العينات، أو إعداد معرض تعليمي، أو لعب أدوار في مسرحية أو تمثيلية تعليمية، وفي جميع هذه الحالات يكون النشاط الذي يقوم به المعلم أو المتعلم في حد ذاته وسيلة تعليمية.

المنحى الثالث: هو أن التقنيات التعليمية قد تستخدم لتنفيذ العديد من أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، فلتنفيذ معرض تعليمي أو التخطيط لزيارة أو رحله تعليمية، يمكن عرض فيلم تعليمي أو صور أو رسوم أو نماذج توضح كيفية القيام بهذا المعرض أو تلك الرحلة، والاستعدادات اللازمة لكل منها، الأمر الذي يفيد بشكل أساسي في تنفيذ مثل هذه الأنشطة على أفضل نحو، وعلى الجانب الآخر قد يتطلب استخدام الوسائل التعليمية على نحو صحيح القيام ببعض الأنشطة غيرالصفية، كالاطلاع على أحدث الكتب والمراجع في هذا الشأن، والقيام بزيارات ميدانية للمعارض ومنافذ بيع هذه الوسائل، وعقد لقاءات مع الخبراء والمختصين والتدريب الفني على استخدام مثل هذه الوسائل. **(صبري، 1999: 136)**

تصنيف الأنشطة الطلابية باستخدام تقنيات التعليم:

صنفت الأنشطة الطلابية تصنيفات متعددة، وفيما يلي بعض هذه التصنيفات:

1. التصنيف على أساس المشاركين في النشاط ، كما يلي:
   أ. أنشطة المجموعات الكبيرة، مثل: المناقشات الصفية، الاستماع لشرح المعلم، القيام برحلة تعليمية، مشاهدة فيلم أو عرض عملي.
   ب.أنشطة المجموعات الصغيرة، مثل: نقاش المجموعات الصغيرة، المشاركة في مشروع، المشاركة في إجراء تجارب علمية أو غيرها من الأنشطة المعملية.
   ج. أنشطة فردية، مثل: الفحص المجهري للعينات، كتابة تقرير أو مقالات فردية، جمع صور أو عينات من البيئة المحلية، الأنشطة الفردية التي تمارس باستخدام الحقائب التعليمية أو في معمل اللغة.
2. التصنيف على أساس موقع الأنشطة من الدرس كما يلي:
   أ. أنشطة تمهيدية في بداية الدرس، مثل: عرض صورة أو رسم أونموذجاً وعينة أوعرض لوحة تعليمية أو فيلم تعليمي قصير، إجراء تجربة بسيطة أو سرد قصة قصيرة.
   ب.أنشطة بنائية وتلي عادة الأنشطة التمهيدية، وتستغرق معظم وقت الدرس، مثل: الشرح النظري، العروض التوضيحية، المناقشة، القراءة الصامتة أو الجهرية، الاستماع إلى تسجيل صوتي، عمل رسوم، تدريبات على عمليات حسابية أو تطبيق قانون أو نظرية.
   ج. أنشطة ختامية، مثل: كتابة الملخص السبوري أو إملائه، مناقشة، مراجعة الواجبات المنزلية وتصحيحها.
3. التصنيف على أساس الأماكن التي تتم فيها الأنشطة، كما يلي:
   أ. أنشطة تتم داخل حجرة الفصل، مثل: القراءة، المناقشة، العروض التوضيحية، المشاركة في معرض الفصل، المشاركة في تمثيليات الفصل، عمل مجلة الفصل، عمل رسوم، تدريبات عملية على العمليات الحسابية أو استخدام الأدوات والأجهزة التعليمية.
   ب.أنشطة تتم خارج حجرة الدراسة، مثل: الأنشطة التي تمارسها جماعة الإذاعة المدرسية، جماعة العلوم، جماعة الرياضيات، جماعة التصوير، الجماعة الدينية، المشاركة في المعارض والندوات المدرسية، الأنشطة الرياضية.
   ج. أنشطة تتم خارج المدرسة، مثل: المشاركة في الرحلات، مقابلات شخصية مع بعض المسئولين، المشاركة في مشاريع خدمة البيئة.
4. التصنيف وفقاً للأهداف التعليمية المراد تحقيقها، كما يلي:
   أ. أنشطة للحصول على المعلومات، مثل:
   - قراءة الكتب والمجلات والصحف والقصص.
   - الرجوع إلى المصادر والوثائق الأصلية.
   - الاستماع إلى المحاضرات أو الندوات.
   - مقابلات شخصية مع مصادر بشرية للمعلومات.
   - الحصول على معلومات عن طريق الملاحظة أو المشاهدة.

   ب.أنشطة لتنمية بعض الاتجاهات والميول والقيم، مثل:
   - عرض فيلم تعليمي أو صور.
   - عرض القصص المصورة.
   - المشاركة في التمثيليات التعليمية والمعارض.

   ج. أنشطة لكسب المهارات وتنميتها، مثل:
   - التدريب على استخدام الحاسب الآلي.
   - التدريب على عمليات القياس.
   - التدريب على تطبيق القوانين والنظريات والعمليات الحسابية.
   - عمل رسوم أو نماذج لأشياء مختلفة.
   - التدريب على استخدام الأدوات والأجهزة العلمية.

   (عبدالحميد، 2007: 69-71)

أدوار المعلم عند استخدامه لتقنيات التعليم في الأنشطة الطلابية تتمثل بالآتي:

1. دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية: وفيها يعرض المعلم للمتعلم

المحاضرة مستعينا بالحاسوب والشبكة العالمية والوسائل التقنية السمعية منها والبصرية لإغنائها ولتوضيح ما جاء فيها من نقاط غامضة، ثم يكلف الطلبة بعد ذلك باستخدام هذه التكنولوجيا كمصادر للبحث والقيام بالمشاريع المكتبية.

2. دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية التعلمية: وفيها يساعد المعلم المتعلم على استخدام الوسائل التقنية والتفاعل معها عن طريق تشجيعه على طرح الأسئلة والاستفسار عن نقاط تتعلق بتعلمه، وكيفية استخدام الحاسوب للحصول على المعرفة المتنوعة، وتشجيعه على الاتصال بغيره من المتعلمين والمعلمين الذين يستخدمون الحاسوب عن طريق البريد الالكتروني، وشبكة الانترنت، وتعزيز استجابته.
3. دور المشجع على توليد المعرفة والإبداع: وفيها يشجع المعلم المتعلم على استخدام الوسائل التقنية من تلقاء ذاته وعلى ابتكار وإنشاء البرامج التعليمية اللازمة لتعلمه كصفحة الويب، والقيام بالكتابة والأبحاث مع المتعلمين الآخرين وإجراء المناقشات. كل هذا يحتاج من المتعلم التعاون مع زملائه ومعلميه هذه الأدوار الثلاثة تقع على خط مستمر وتتداخل فيما بينها، وهي تحتاج من المعلم أن يتيح للمتعلم قدرا من التحكم بالمادة الدراسية المراد تعلمها، وأن يطرح أسئلة تتعلق بمفاهيم عامة ووجهات النظر أكثر مما تتعلق بحقائق جزئية، إذ أن المتعلم الذي يتحكم بالمادة التي يتعلمها يتعلم أفضل مما لو شرحها له المعلم كما أن المتعلم في هذه الحالة يتفاعل مع العملية التعليمية بشكل أكثر ايجابية مما لو ترك للمعلم فرصة التفرد بعملية التعليم والتحكم. ومع أن هناك بعض التضحيات من جراء إعطاء المتعلم فرصة التحكم بما يدرس إلا أن الربح المؤكد هو أن المتعلم يتعلم بطريقة صحيحة ويكتسب مهارة التعلم الذاتي، إذ أن المعلومات المشروحة له من قبل المعلم قد ينساها لأنها تتعلق بمعرفة نظرية، في حين قد لا ينسى الطريقة التي يتعلم بها من تلقاء نفسه، لأنها تتعلق بمهارة دائمة تظل معه مدى الحياة. **(الفراجي،2005: 19-20)**

الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالي إلى التعرف على واقع ، لذا قام الباحثين باستعراض وتحليل الدراسات المرتبطة بهذا المجال، وتم تقسيم وعرض الدراسات إلى ثلاثة محاور رئيسية هي:

المحور الأول: الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون إقامة الأنشطة الطلابية.

المحور الثالث: وسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في الأنشطة الطلابية:

وقد تم عرض دراسات كل محور وفقا للتسلسل التاريخي من الأحدث إلى الأقدم مع تقديم تعليق عام بعد عرض جميع المحاور. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

المحور الأول: الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية

دراسة (السبيعي 2005): والتي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة بلغ حجمها (1200) طالب من كليات مختلفة في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها أن نسبة الطلاب غير المشاركين في الأنشطة الطلابية عالية جداً تراوحت بين (65.4%) إلى (93.6%) موزعة على مختلف الأنشطة، كما أن واقع مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ضعيف بصفة عامة، وأن الأنشطة الطلابية الأكثر ممارسة في الجامعة هي الأنشطة الاجتماعية يليها الأنشطة الرياضية يليها الأنشطة الثقافية.

دراسة (العيسري والجابري، 2004): والتي هدفت إلى الكشف عن واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل تحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب والمعلمين في ممارسة الأنشطة التربوية. واستخدمت الدراسة استبانة تقيس واقع الأنشطة والمعوقات التي تحول دون إقامتها ووجهت الاستبانة للطلاب والمعلمين. وتكونت عين الدراسة من (220) طالب و (130) معلم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن هناك صفات للواقع الحالي للأنشطة الطلابية حصلت على نسب مرتفعة أن الأنشطة المدرسية متنوعة، وأن الإدارة المدرسية تحفزهم على ممارستهم للأنشطة المدرسية، وكذلك المعلمون يشجعونهم على ممارسة الأنشطة المدرسية، وأن الأنشطة المدرسية تساعدهم على التفوق والنجاح، وتوصلت أيضاً إلى أن هناك صفات للواقع الحالي للأنشطة الطلابية حصلت على نسب منخفضة هي أن الأنشطة المدرسية التي يمارسونها كافية، وأن معظم الأنشطة المدرسية ترتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها، وأنه يتم تعريفهم بفائدة ممارسة الأنشطة في زيادة التحصيل الدراسي.

دراسة (الدعيج، 2002): والتي هدفت إلى البحث عن أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن ممارسة الأنشطة الطلابية المتاحة بالجامعة. وتحقيقاً لهذا الهدف أعد الباحث استبانة لقياس أهم معوقات تنفيذ الأنشطة الطلابية بالجامعة وتحد من استفادة الطلبة منها، ثم طبق هذه الأداة على عينة مكونة من (200) طالباً ممن شاركوا في الأنشطة طيلة العام في مختلف الكليات في الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى أن 70% من الطلبة لا يشاركون في الأنشطة مما يدل على تدني ملحوظ في ممارسة طلبة الجامعة للأنشطة الطلابية، وبينت كذلك أن من معوقات إقامة الأنشطة الطلابية هو عدم معرفة الطالب بمواعيد وأماكن ممارسة الأنشطة، وشعور الطالب بالخجل، وزيادة العبء الدراسي على الطالب، والتعارض بيم مواعيد الدراسة والأنشطة، وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة الذين يمارسون الأنشطة، وعدم التجديد في الأنشطة، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية، وسيطرة مجموعة من الطلبة على

الأنشطة الطلابية، وأسباب تتعلق بالجانب الفني، وأسباب تتعلق بنقص الإمكانات والأدوات اللازمة لممارسة الأنشطة.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون إقامة الأنشطة الطلابية

دراسة (موسى، 2008): والتي هدفت إلى تقويم الأنشطة الطلابية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وبالتالي التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلك الأنشطة، ومن التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تزيد من مستوي تفعيل تلك الأنشطة بالكلية. واستخدمت الدراسة استبانة وجهت لطلاب كلية المعلمين، والتي طبقت على عينة مكونة من(362) طالباً من شعب متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من أكثر الصعوبات التي تواجه الأنشطة الطلابية مرتبة على التوالي من الأكثر إلى الأقل.

- كثرة المقررات وتعارض مواعيدها مع ممارسة الأنشطة.
- ضعف عوامل الجذب في الأنشطة.
- اقتناعي أن الأنشطة تؤدي إلي مضيعة الوقت.
- عدم وجود دليل بالأنشطة وأهدافها في الكلية.
- عدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب لممارسة الأنشطة.
- قلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة في الكلية.
- عدم وجود محفزات لتشجيع الطلاب علي الاشتراك في الأنشطة.
- ضعف الميزانية المخصصة للأنشطة.
- وجود أنشطة منافسة خارج الكلية.
- عدم تشجيع الأسرة أبناءها لممارسة الأنشطة.

دراسة (الشمري، 2006): والتي هدفت إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة المتعلقة بطبيعة الأنشطة التربوية ومعرفة مدى تحقق هذه الأنشطة وتحديد المعوقات التي تواجهها، واستخدمت الدراسة أربع أدوات هي الاستبانة والمقابلة والملاحظة وورش العمل، والتي طبقت على عينة مكونة من (223) من مختلف المدراء والوكلاء والمعلمين والطلاب ورواد النشاط ومشرفي النشاط بمنطقة حائل، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن أبرز معوقات الأنشطة التربوية هي ازدحام اليوم الدراسي بالمقررات، ونقص الأدوات والأجهزة والخامات المخصصة للنشاط، واعتبار المقرر الدراسي أهم من النشاط، وقلة الوقت المخصص للنشاط وميل كثير من الطلاب لأنواع معينة من النشاط.

دراسة (الغبيوي، 2005): والتي هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها، والتعرف على خصائص أساليب تنفيذها، وكيفية تقويمها، والوقوف على الإمكانات والتسهيلات المتوفرة لممارستها، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها. واستخدمت الدراسة استبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من أكثر معوقات النشاط الطلابي والتي احتلت درجة موافقة عالية هي عدم تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم، وعدم توفر الإمكانيات المادية والبرامج التدريبية والأماكن المناسبة اللازمة للنشاط الطلابي، وعدم معرفة المعلم للنشاط والإعداد الضعيف له في مجال المهارات، ونقص الأدلة والتعليمات وضعف الرغبة لدى الطلاب في ممارسة النشاط، وعدم عناية المدير بالنشاط الطلابي.

دراسة (الخراشي، 2004): والتي تهدف إلى الكشف والتعرف على الأنشطة الطلابية الجامعية وأهميتها في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومدى تأثير هذه الأنشطة والبرامج المتاحة على شخصية الطالب الجامعي. واستخدمت الدراسة مقياس المسؤولية الاجتماعية وإجراء مقابلات شبه مقننة، وطبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من (149) طالباً من جميع الكليات والأقسام والمستويات داخل الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها أن من معوقات الأنشطة الطلابية هي عدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره، وعدم توفر الأدوات والمنشآت اللازمة لممارسة الأنشطة.

المحور الثالث: وسائل وتقنيات التعليم المستخدمة في الأنشطة الطلابية:

دراسة (Scharfenberg, F; Bogner, FX.; Klautke, S. , 2008): هدفت الدراسة إلى تحليل الأنشطة الطلابية القائمة على تقنيات الفيديو والوسائل السمعية البصرية المتحركة في الأنشطة اللاصفية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية. وطلب الباحثين مجموعة من المشاريع والأنشطة القائمة على تقنيات الفيديو والوسائل السمعية البصرية المتحركة من الطلاب عينة الدراسة، والذين اشتركوا باختيارهم، وتم توفير الأجهزة لهم، وطلب منهم القيام بعمل عروض تليفزيونيه وسينمائية بالصور المتحركة والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والألوان. بتصوير مشاهد الأحداث الحية والجارية في نفس لحظة وقوعها، ومن ثم عرض أفلامهم المصورة على القنوات التعليمية خارج نطاق الجامعة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها الأثر الايجابي للأنشطة الطلابية القائمة على تقنيات الفيديو والوسائل السمعية البصرية المتحركة، فقد لاقت مشاريع الطلاب نجاح ومشاهدة كبيرة من قبل زملائهم مما شجع إدارة الأنشطة على تكرار التجربة.

دراسة (Fairclough, SJ.; Stratton, G. , 2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التربية البدنية الرياضية في تحسين مستويات اشتراك الطلاب في الأنشطة الطلابية. استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات الجامعة بمختلف التخصصات يمثلون المستويات التعليمية والأقسام العلمية المختلفة بالجامعة.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام وسائل وتقنيات التعليم يزيد من مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية، وذلك

كالأفلام الرياضية التي تعرض بعض المباريات (كاراتيه – جمباز – كرة سلة – كرة قدم .....)، وكذا استخدام لوحة النشرات أو المعلومات والسبورة المغناطيسية كمكان لعرض أخبار المباريات الرياضية.

دراسة (Hurme, T; Jarvela, S. , 2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاشتراك في الأنشطة الطلابية باستخدام الكمبيوتر في حل المشكلات بشكل تعاوني. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبا من طلاب قسم الرياضيات. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانه تكونت من أسئلة مفتوحة وزعت على أفراد العينة بهدف الوصول إلى مزايا ومبررات استخدام الحاسب الآلي في الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن الحاسب الآلي أداة مناسبة في الأنشطة الطلابية لجميع فئات الطلاب سواء الموهوبين منهم والعاديين أو بطيئي التعلم كلٌ حسب مستواه وقدراته ومهاراته ودوافعه وسرعة تعلمه وانضباطه وقدرته على حل المشكلات. ويقوم بتنمية اتجاهات الطلاب نحو بعض المواد المعقدة كمادة الرياضيات، ويقوم بعرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية أو المصورة Visual Concepts كالخرائط وأنواع الحيوانات والنباتات والصخور والرسوم البيانية بألوانها الطبيعية و بالبعد الثالث، ويوفر بيئة تعليمية تفاعلية بالتحكم والتعرف على نتائج المدخلات في الحال. كما يشجع الطلاب في الأنشطة على العمل لفترة طويلة ودون ملل وذلك لأن البرامج التي تعتمد على العمل الجماعي تُعتبر أكثر فعالية، كما يعمل الحاسب الآلي على تهيئة مناخ البحث والاستكشاف أمام الطالب كي يختار الأسئلة التي سيجيب عليها والمصادر التعليمية التي سيستعين بها.

دراسة (Vuorela, M; Nummenmaa, L. ,2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الأنشطة الطلابية المعتمدة على الانترنت في المجتمع الجامعي من خلال تقصي لائحة النشاط الطلابي في بيئة شبكة الانترنت. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (13) كلية وتحليل لائحة النشاط الطلابي في التعليم على بيئة شبكة الانترنت. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن المقابلة عن طريق المحادثة عن طريق الانترنت مع المسئولين القائمين على الأنشطة الطلابية في الثلاثة عشر كلية، واستبانه تكونت من أسئلة مفتوحة تضمنت الاستبانة المحاور التالية: (مصادر تأثير الأنشطة الطلابية بشبكة الانترنت – أهداف استخدامها – والسلبيات التي تحدثها على المجتمع الجامعي – وعوائق استخدامها).

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها التأثير الايجابي للأنشطة الطلابية المعتمدة على الانترنت في جعل بيئة المجتمع الجامعي جاذبة للطلاب، وأن 79٪ يستخدمون الانترنت للبريد الالكتروني للدراسة والاشتراك في الأنشطة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عوائق استخدامها حيث شكلت العوائق المادية المرتبة الأولى ثم الأمية المعلوماتية والسلبيات التي تحدثها الانترنت في المجتمع تأتي عائقا ثالثا، كما يرى مجتمع الدراسة ضرورة وجود شبكة انترنت خاصة بالأنشطة الطلابية وربطها مع باقي الكليات لتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة لممارسة الأنشطة.

دراسة (Warren, T; Henriksen, P. N.; Ramsier, R. D. (2003: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاستخدام المتزايد للأنشطة الطلابية البصرية، وذلك على مستوى طلاب وطالبات الجامعة في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بالكليات المختلفة. استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1500) طالب وطالبة يمثلون المستويات التعليمية والأقسام العلمية المختلفة بالجامعة. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانه مكونة من ثلاثة أقسام وهي:

- الخبرة البصرية المتحركة (الصور المتحركة والتليفزيون): تشمل حركة الصور والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والألوان وغير ذلك من أساليب الفن التليفزيوني والسينيمائي وتقنياته تجعل العروض أكثر حيوية، وأقرب إلى الواقع.
- الخبرة البصرية الثابتة والصور الثابتة: تشمل الصور الثابتة تلك التي تمثل صور الأشياء في بعدين فقط، ولذا فهي تعتبر أكثر تجريدا من الأشياء الحقيقية أو النماذج.
- الرموز البصرية: تشمل جميع الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والخرائط والجداول والرسوم الكاريكاتيرية.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها إدراك الطلبة لأهمية الأنشطة البصرية المتحركة والثابتة والرموز المجردة كدعامة للدراسة العلمية، ولأهمية دور الأنشطة الطلابية البصرية في العملية التعليمية بالجامعة.

دراسة (Chang, J. , 2002): هدفت الدراسة إلى استقصاء قيمة التنوع في الأنشطة، وأثر هذا التنوع في اشتراك الطلاب في كلية المجتمع في الأنشطة الطلابية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ومن وجهة نظر المسئولين القائمين على الأنشطة الطلابية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبا من طلاب كلية المجتمع Community College مع بداية الفصل الدراسي الثاني. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانه تكونت من أسئلة مفتوحة وزعت على أفراد العينة تضمنت الاستبانة الفئات الثلاث الرئيسية هي:

1. فئة الوسائل التي تعتمد على الخبرة المباشرة والتعلم بالعمل.
2. فئة الوسائل التي تعتمد على الخبرة الحسية البديلة والتعلم بالملاحظة.
3. فئة الوسائل التي تعتمد على الاستبصار المجرد والتعلم بالرموز.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن 76٪ من الطلاب هدف اشتراكهم في الأنشطة الطلابية هو التسلية والترفية والتنوع وحصولهم على الخبرة المباشرة Direct Experience وهي فئة الوسائل التي تعتمد على الخبرة المباشرة والتعلم بالعمل. وأن 63٪ يميلون للأنشطة ذات الخبرة المصورة Pictorial Experience كالألعاب والأفلام وهي فئة الوسائل التي تعتمد على الاستبصار والتعلم بالصور والرموز. وأن 65٪ من المسئولين القائمين على الأنشطة الطلابية في كلية المجتمع بينوا أن اثر الأنشطة المقامة في الكلية المتجددة والمستمرة والمتنوعة ايجابي وهو السبب الرئيس في زيادة اشتراك الطلاب بمختلف التخصصات والاهتمامات في الأنشطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. هدفت معظم الدراسات السابقة إلى إعطاء صورة للمستقبل في مجال العملية التعليمية وخاصة مرحلة ما بعد التعليم العام (التعليم الجامعي) وذلك من خلال ولوج التقنيات الحديثة في مجال التعلم والتعليم بشكل كبير وواسع.
2. أجريت معظم الدراسات والبحوث السابقة على عينات مختلفة فمنها ما ركز على طلاب المرحلة الجامعية ومنها ماركز على الطلاب في التعليم العام ومنها ماركز على القائمين على الأنشطة وأعضاء هيئة التدريس ممن سبق لهم العمل في مجال الأنشطة الطلابية.
3. أعتمد في الدراسات السابقة على مناقشات وملاحظات ورؤى الخبراء في مجال التعليم والتقنيات لإظهار الملامح المستقبلية التي سوف يكون عليها التعليم من خلال خبرتهم الواسعة في مجال التعليم.
4. أوصت معظم الدراسات السابقة الاهتمام بالأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم.
5. أتبعت الدراسات والبحوث السابقة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبيانات المقننة والمقابلات الشخصية، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانه مقننة شملت ثلاثة محاور رئيسة.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

1. التعرف على أهم الخصائص المنهجية، والطرق اللازمة لدراسة مثل هذا الموضوع.
2. بناء أدوات الدراسة.
3. اختيار المنهج الملائم والمناسب لهذه الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي).
4. معرفة الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج الدراسة الحالية.
5. أن هذه الدراسة تأتي مؤكدة لبعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، وموضحة لمدى الاختلاف مع بعضها الآخر باختلاف البيئة والمنهج.

نتائج البحث:

نظراً لطبيعة الدراسة الوصفية التحليلية، والذي يعتمد على جمع المعلومات حول الظواهر المدروسة ويصفها كيفيا وكميا ليوضح درجة ارتباطها بالمتغيرات المختلفة للدراسة. فقد اقتصرت معالجة البيانات والتحليل الإحصائي على حساب التكرارات والنسب المئوية.

النسب المئوية للتأثير المتوقع لوسائل وتقنيات التعليم على ممارسة الطلبة للأنشطة.

وسائل وتقنيات التعليم	العبارات	من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر مشرفي الأنشطة		
		مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر	مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر
الخبرات الهادفة المباشرة (تنفيذ الطلبة الأنشطة بأنفسهن وممارستهن الأعمال بصورة مباشرة)	1.يتعلم الطلبة حرفة فنية (نجاره، سباكة ..) من خلال العمل في ورشة متخصصة تمارس فيها العمل بنفسها.	82,8	17.2	0	75	25	0
	2.تعد الطلبة الأرض للزراعة، فاختيار البذور ثم بذر تلك البذور ورعاية النبات، حتى ينمو، وينتج الثمار، وذلك بالري والحماية من الحشرات الضارة والآفات الزراعية ... وأخيرا قطف هذه الثمار.	72,4	20,7	6,9	75	25	0
	3.تتعلم الطلبة درسا في الطهي من خلال ممارستها الفعلية داخل ورشة الطهي (المطبخ).	72,4	13,8	13,8	100	0	0
	4.تتعلم الطلبة درسا في الرسم من خلال ممارستها الفعلية داخل المرسم.	79,3	13,8	6,9	75	25	0
	5.تتعلم الطلبة مهارات تصفح شبكة الانترنت من خلال ممارستها الفعلية داخل معمل الحاسب الآلي.	89,7	6,9	3,4	75	25	0
	6.يتعلم الطلبة درسا في التشريح من خلال إجرائها لعملية تشريح فعلي داخل المعمل وباستخدام أدوات التشريح.	79,3	17,2	3,4	75	25	0

وسائل وتقنيات التعليم	العبارات	من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر مشرفي الأنشطة		
		مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر	مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر
الخبرة المعملة النماذج، المقاطع، والعينات	7.يتعلم الطلبة إجراء المقاطع العرضية والطولية لجذوع الأشجار من حديقة الجامعة.	65,5	34,5	0	75	0	25
	8.يتعلم الطلبة حفظ العينات من الأسماك الحية في حوض أسماك، أو حفظ عينه من نبات في مشتل، أو حفظ عينه من نسيج بين لوحين من الزجاج الشفاف.	72,4	24,1	3,4	100	0	0
	9.يتعلم الطلبة تحنيط العينات من الحيوانات والنباتات.	79,3	13,8	6,9	75	25	0
	10.يتعلم الطلبة صنع النماذج المجسمة بثلاث أبعاد. ويمكن عمل النماذج إما من الخشب أو الإسفنج أو الجبس أو الطين الصلصال أو البلاستيك أو ورق الجرائد.	89,7	6,9	3,4	75	0	25
	11.يتعلم الطلبة صنع المجسمات الزخرفيه والأشغال اليدوية.	82,2	10,3	6,9	75	25	0
الخبرات الممثلة	12.يقوم الطلبة بعمل تمثيليات تعليمية مختلفة.	72,4	20,7	6,9	75	25	0
	13.يقوم الطلبة بعمل العاب المحاكاة.	65,5	34,5	0	75	25	0
	14.يقوم الطلبة بعمل مسابقة فنية غنائية مسرحية.	58,6	37,9	3,4	100	0	0
	15.يقوم الطلبة بعمل مسابقات أدبية للشعر والقصة والنصوص المسرحية والمقال.	70	20,7	10,3	100	0	0
	16.يقوم الطلبة بعمل مسرحيات مختلفة باستخدام لعب الأدوار أو مسرح العرائس والدمى أو مسرح الظل.	62,1	24,1	13,8	75	25	0
	17.تدريب مشرفي النشاط والطلبة على التقنيات المسرحية ضمن دورات تدريبية يشرف عليها متخصصون في هذا المجال.	89,7	6,9	3,4	75	25	0
البيان العملي والعروض العملية	18.يقوم الطلبة بعمل بعض التجارب المعملية كإنتاج الصابون أو العطور.	70	31	0	100	0	0
	19.يقدم الطلبة عروضا لنماذج بعض الآلات وهي تعمل، أو نماذج لأجزاء منها.	65,5	31	3,4	100	0	0
	20.تجري برامج تدريبية باستخدام تقنيات التعليم والعروض التقدمية تركز على تقوية مهارات التواصل مع الآخرين والحوار معهم واختيار الأصدقاء والموازنة بين العاطفة والعقل وحقوق الوطن على الشباب وكيفية رعايتهم.	93,1	6,9	0	75	25	0
الرحلات التعليمية والترفيهية	21.يقوم الطلبة برحلات تعليمية مختلفة بمرافقة مشرفات النشاط (لمصنع النسيج أو مصنع السكر أو حديقة الحيوان أو مصانع الحديد أو أبراج تقطير البترول).	93,1	6,9	0	75	25	0
	22.توجد النشاط رحلات ترفيهية مشوقة وممتعة كرحلة اليوم الواحد والخروج إلى البر أو البحر.	89,7	10,3	0	75	25	0
المعارض والمتاحف	23.يعرض الطلبة بعض الصور أو النماذج أو المشغولات التي أنتجنها في أقسام المعرض، ويشاركن في شرح محتوياتها ومكوناتها أو طرق الاستخدام ....إلخ للآخرين.	79,3	20,7	0	100	0	0
	24.يقوم الطلبة بعمل المعارض العلمية لعدد من الكليات بإشراف إدارة النشاط الثقافي كمعرض للأجهزة التعليمية.	65,5	31	3,4	100	0	0
	25.يقوم الطلبة بعمل معرض للوحات والرسوم التعليمية.	75,9	24,1	0	100	0	0
	26.يقوم الطلبة بعمل معرض للمنتجات الزراعية.	70	27,6	3,4	75	25	0
	27.يقوم الطلبة بعمل معرض للمجلات الحائطية.	70	20,7	10,3	100	0	0
	28.يقوم الطلبة بعمل معرض للفنون التشكيلية والتصوير الفوتوغرافي.	86,2	13,8	0	50	50	0
	29.تبني مشرفات النشاط برنامج (المعرض الشخصي) الذي يهدف إلى عرض إنتاج الطلبة الموهوبات.	89,7	6,9	3,4	50	50	0
	30.يقوم الطلبة بتنسيق متحف للآثار والتحف التاريخية.	70	27,6	3,4	75	25	0

وسائل وتقنيات التعليم	العبارات	من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر مشرفي الأنشطة		
		مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر	مؤثر للغاية	معتدل التأثير	غير مؤثر
الخبرة السمعية البصرية المتحركة	31.يقوم الطلبة بعمل عروض تليفزيونيه وسينمائية بالصور المتحركة والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والألوان.	86,2	13,8	0	75	25	0
	32.يقوم الطلبة بتصوير مشاهد الأحداث الحية والجارية في نفس لحظة وقوعها في الجامعة.	86,2	6,9	6,9	100	0	0
	33.يقوم الطلبة بعرض أفلامهن المصورة على القنوات التعليمية بالشبكات التلفزيونية الداخلية بالجامعة.	79,3	17,2	3,4	100	0	0
	34.يقوم الطلبة باستخدام البروجكتر والشفافيات والسلايد والسبورة الضوئية في الأنشطة المشارك فيها.	72,4	17,2	10,3	75	25	0
الخبرة البصرية الثابتة	35.يقوم الطلبة بتصوير الأشياء في بعدين فقط داخل الجامعة.	37,9	58,6	3,4	50	50	0
	36.إقامة إدارة الأنشطة المعارض الفوتوغرافية متعددة.	72,4	24,1	3,4	75	25	0
	37.تبني مشرفي النشاط مسابقة للتصوير الفوتوغرافي والفنون التشكيلية في الرسم والخط.	79,3	13,8	6,9	75	25	0
	38.تمارس الطلبة مهارة البحث عن المعلومات في المكتبة أو الإنترنت عن أي شيء.	82,8	10,3	6,9	100	0	0
	39.تصمم ا الملصقات التي تبرز فكرة الأنشطة المختلفة.	70	24,1	6,9	100	0	0
التسجيلات الصوتية	40.يقوم الطلبة بتسجيل الأشرطة المسجل عليها مواد تعليمية صوتيه التي يستخدم فيها اللغة اللفظية.	51,7	34,5	13,8	100	0	0
	41.يقوم الطلاب بعمل التسجيلات الصوتية التي يستخدم فيها أصوات الحيوانات أو أصوات بعض الآلات أو القطع الموسيقية.	48,3	37,9	13,8	75	0	25
	42.يقوم الطلاب بمحاكاة الخبرة اللغوية بالاستماع أكثر من مرة كمحاولة تحفيظ القرآن.	70	27,6	3,4	75	25	0
الرموز البصرية	43.يصمم الطلاب الكاريكاتير وما يبعها من عمل مسابقات لأجمل كاريكاتير وعمل معرض الكاريكاتير.	70	24,1	6,9	75	25	0
	44.يصمم الطلاب الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والخرائط يمكن قراءتها وإدراك المعاني والعلاقات المجردة التي تمثلها.	37,9	44,8	17,2	75	25	0
	45.يصمم الطلاب الرموز الإرشادية وإشارات المرور.	51,7	34,5	13,8	75	25	0
الرموز اللفظية	46.يصمم الطلاب الرموز التي تشمل الكلمات المنطوقة والمطبوعة والمكتوبة والأرقام.	48,3	34,5	17,2	50	50	0
	47.يصمم الطلاب الرموز الجبرية والإحصائيات والمعادلات الكيميائية.	31	34,5	34,5	75	25	0
	48.يصمم الطلاب الرموز الرياضية والهندسية والقوانين الرمزية	37,9	31	31	50	50	0

التوصيات:

في ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالآتي:

1. تدل نتائج الدراسة على أن مشاركة الطلبة في الأنشطة الطلابية ضعيفة بشكل عام لذا ينبغي توجيه جهود إدارة الجامعة نحو رفع مستوى مشاركة الطلاب في جميع الأنشطة الطلابية على اختلافها وتنوعها نظراً لأهميتها في نمو شخصياتهم.
2. ضرورة الاهتمام بإزالة المعوقات التي اتفق عليها أفراد الدراسة والتي تؤدي إلى عدم مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ومن ذلك العمل على تجديد وتطوير الأنشطة الطلابية بالكلية بحيث تواكب التغيرات والتطورات المستمرة فيقبل الطلاب علي ممارستها بشكل فعال، والعمل على توفير أماكن مخصصة لممارسة الأنشطة الجامعية، وتوفير دليل يحتوي على قائمة بالأنشطة وأهدافها، تقديم الجوائز والحوافز المادية والمعنوية والدرجات للطلاب المشاركين.
3. ضرورة تذليل الصعوبات للقائمات على الأنشطة ومن ذلك تقليل العبء على عضو هيئة التدريس ومراعاة نصابه التدريسي ليستطيع تقديم قصارى جهده في التدريس من جهة والإشراف على الأنشطة

من جهة أخرى، توفير الموارد والإمكانات اللازمة لتنويع الأنشطة، توفير ورش عمل خاصة بالأنشطة الطلابية، توفير الأجهزة التقنية والوقت المناسب للممارسة الأنشطة الطلابية.

4. ضرورة توفير وسائل وتقنيات التعليم في الأنشطة الجامعية وذلك لما لها من تأثير فعال في جذب الطلبة لممارسة هذه الأنشطة.
5. القيام بدراسة مقارنة بين واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم في جامعة مصراتة وجامعات أخرى.

المراجع

1. الأحمري، فايز علي. (2008م). مدى إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير**. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
2. الثبيتي، ضيف الله عواض. (2001م). عوامل تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية والمشكلات التي تحد من ذلك. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**. مج 13. ع2.
3. الحربي، عبدالله حمود. (2001م). النشاط الطلابي. **مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية**. جامعة الملك سعود. الرياض. في 1–2 مايو 2001.
4. الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (1996م). **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية**. ط7. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.
5. الحيلة، محمد محمود. (2008م). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
6. الخراشي، وليد عبدالعزيز. (2004م). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود. **رسالة ماجستير**. جامعة الملك سعود. الرياض.
7. الدايل، خالد سليمان. (1995م). دراسة تحليلية عن واقع النشاط المدرسي في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير**. جامعة الملك سعود. الرياض.
8. الدعيج، دعيج عبدالعزيز. (2002م). أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية. **المجلة التربوية**. ع64. ص67–108.
9. السبيعي، خالد صالح. (2005م). العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود. **رسالة الخليج العربي**. ع94. ص55–109.
10. الشمري، محمد مبارك. (2006م). مدى تحقق الأنشطة التربوية بالمدرسة الثانوية: دراسة ميدانية على مدارس البنين بمدينة حائل. **رسالة ماجستير**. جامعة الملك سعود. الرياض.
11. الصبيحي، محمد سليمان. (2001م). النشاط الطلابي في الجامعات السعودية الواقع والمأمول. **مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية**. جامعة الملك سعود. الرياض. في 1–2 مايو 2001.
12. العيسري، عامر محمد؛ الجابري، ريا عامر. (2004م). واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. **ندوة الأنشطة التربوية مركز لإثراء التعلم**. مسقط. 26–28 نوفمبر.
13. الغبيوي، طلال عبدالهادي. (2005م). تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة عفيف التعليمية. **رسالة ماجستير**. جامعة الملك سعود. الرياض.
14. الفراجي، هادي أحمد (2005). الأنشطة التعليمية ودور المشرف والمعلم في تصميمها وتقويمها،**اللقاء التربوي الخامس**، مسقط.
15. ثنيان، هند عبدالله. (2000م). تصور مقترح لأنشطة اللغة العربية غير الصفية بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة الرياض. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. الرياض.
16. سالم، محمد محمد. 2002م. علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالانجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة. **رسالة التربية وعلم النفس**. الرياض. ع17. ص1–49.
17. سمعان، وهيب؛ مرسي، محمد منير. (1989م). **الإدارة المدرسية الحديثة**. ط4. القاهرة: دار المعارف.
18. شحاته، حسن. (1994). **النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**. القاهرة: الدار المصرية.
19. صائغ، طارق بن أحمد .(2006م). أثر استخدام العروض العملية على التحصيل الدراسي عند تدريس وحدة الضوء في الفيزياء لطلاب الصف الثاني ثانوي علمي بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
20. عسقول، محمد عبدالفتاح؛ الحولي، عليان عبدالله. (2001م). اتجاهات طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي الحكومي في لواء غزة نحو الحاسوب. **مجلة الجامعة الإسلامية**. م9. 257–280.
21. محمود، حمدي شاكر. (1998م). **النشاط المدرسي: ما هيته وأهميته، أهدافه ووظائفه، مجالاته ومعاييره، إدارته وتخطيطه، تنفيذه وتقويمه**. دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل: المملكة العربية السعودية.
22. موسى، هاني محمد. (2008م). دراسة تقويمية للأنشطة الطلابية بكلية المعلمين في جامعة الملك سعود في ضوء آراء طلابها. **مؤتمر مناهج التعليم والهوية الثقافية**. دار الضيافة. جامعة عين شمس. مج 4. في 30–31 يوليو 2008.
23. نصيف، ابتهاج منصور. (1998م). النشاط المدرسي. **مجلة المعلومات التربوية**. س3.ع14. ص18–26.
24. يوسف، ماهر اسماعيل. (1999م). **من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الشقري.

اثر استراتيجية تكوين الموارد البشرية في دعم برامج ادارة الجودة الشاملة دراسة تحليلية لآراء عينة من مدرسي المعهد التقني في السليمانية

جلال عبدالله محمد
رئيس قسم إدارة الأعمال
المعهد التقني السليمانية، العراق
jalalabdullah@yahoo.com

الملخص: *تعتبر إدارة الجودة الشاملة فلسفة وإستراتيجية شاملة للمنظمة تصاغ عند مستوى الإدارة العليا ثم يتم نشرها لاحقا في كل أنحاء المنظمة وهي بالأساس استراتيجية منظمية تعمل كبرنامج تغيير باتجاه التفوق والتميز وان تنفيذ هذه الإستراتيجية يحتاج إلى تهيئة الاستراتيجيات الوظيفية على مستوى المنظمة بشكل يكون سندا ودعما له وإحدى أهم هذه الاستراتيجيات هي استراتيجية تكوين الموارد البشرية. وقد تناول هذا البحث متغيرين أساسيين هما استراتيجية تكوين الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة إذ يعد المتغير الثاني من المتغيرات التي يمكن أن يكون له الأثر الكبير في تسهيل مهمة المتغير الأول وتم اختيار المعهد التقني في السليمانية ليكون مجالا لأجراء البحث واختبار فرضياته وانطلقت مشكلة الدراسة بمجموعة من التساؤلات استهدفت الإجابة عنها للكشف عن طبيعة العلاقة والأثر بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية بأبعاده كمتغير مستقل وإدارة الجودة الشاملة كمتغير معتمد.*

الكلمات المفتاحية: *استراتيجية تكوين الموارد البشرية، إبعاد استراتيجية تكوين الموارد البشرية، إدارة الجودة الشاملة، عناصر إدارة الجودة الشاملة.*

المبحث الأول: منهجية البحث

مشكلة البحث:

تتسارع الكثير من المنظمات سواء كانت خدمية أم سلعية في التعامل مع قضايا الجودة الشاملة باعتبارها من أهم الاستراتيجيات التي تحقق ميزة تنافسية للمنظمة ولأجل تنفيذ هذه الإستراتيجية بما يحقق أهدافها المرجوة لابد من تهيئة استراتيجيات وظيفية تخدم تنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة وبما أن المورد البشري تلعب دورا رئيسا في تحقيق التميز والإبداع وهي أداة هامة في تنفيذ الاستراتيجيات لذلك لابد من الاهتمام به ورعايته من خلال وضع استراتيجيات خاصة به وإدارته وتكوينه بشكل جيد من خلال عمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين وبناءا على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤل الرئيس الآتي: هل أن استراتيجية تكوين الموارد البشرية في المنظمة عينة البحث مهيأة بالشكل التي تدعم برامج إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف البحث

أ. محاولة التعرف على طبيعة استراتيجية تكوين الموارد البشرية والمتمثلة بعمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين في المنظمة المبحوثة عينة البحث.

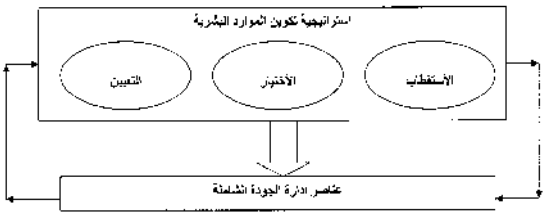
ب. بتحليل علاقة الارتباط والأثر بين إبعاد استراتيجية تكوين الموارد البشرية ومضامين إدارة الجودة الشاملة.

ج. تبني مقترحات وتوصيات تخدم تنفيذ برامج الجودة الشاملة في المنظمة المبحوثة في ضوء نتائج الواقع الميداني.

مخطط البحث

تبنت البحث الحالي أنموذجا افتراضيا يعبر عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات المعتمدة حيث عد متغير استراتيجية تكوين الموارد البشرية متغير مستقل يؤثر في المتغير المعتمد إدارة الجودة الشاملة.

شكل (1) مخطط البحث الفرضي



4- فرضيات البحث

اعتمد البحث فرضيتين رئيستين وهما:

الفرضية الرئيسة الأولى: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية معنوية بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية بدلالة إبعاده وإدارة الجودة الشاملة بدلالة إبعاده مجتمعة في المنظمة المبحوثة.

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد تأثير معنوي لإستراتيجية تكوين الموارد البشرية بدلالة إبعاده في إدارة الجودة الشاملة بدلالة إبعاده مجتمعة في المنظمة المبحوثة.

المبحث الثاني: الإطار النظري للبحث

أولا: مفهوم وتعريف استراتيجية إدارة الموارد البشرية

ترجع جذور التفكير في وضع إستراتيجية لإدارة الموارد البشرية إلى مفهوم تخطيط القوى العاملة الطويل الأجل، الذي يمثل إحدى وظائف ومهام إدارة الأفراد في السابق، وإدارة الموارد البشرية في الوقت الحاضر. لقد طور هذا المفهوم بالاعتماد على مفاهيم الإدارة الإستراتيجية، لينبثق عنها شيء يدعى الآن بإستراتيجية إدارة الموارد البشرية، التي تعنى بموضوع إنتاجية المنظمة وفعاليتها التنظيمية، وبالتالي نجاحها وبقائها من خلال أداء الموارد البشرية الفعال (عقيلي، 2009، 71).

ومن هذا المنطلق بدأت إدارة الموارد البشرية بالتحول من كونها وظيفة معينة بشؤون متخصصة للأفراد العاملين وظيفتها تقديم الاستشارات إلى إدارة تنفيذية لها دور كبير في المنظمة، إذ أصبح مدير الموارد البشرية احد الأعضاء الذين يعنون بصياغة الإستراتيجية الكلية للمنظمة فضلا عن صياغة استراتيجية إدارة الموارد لبشرية (الأحمر ،2007، 41).

ويرى الباحث بأن إستراتيجية إدارة الموارد البشرية هي عملية تحليل الوضع الحالي للمورد البشري والعمل على تغييره بما يتلاءم مع التطورات التي تحصل في البيئة المحيطة بالمنظمة من خلال وضع التصورات المستقبلية لاستقطاب وتوظيف المورد البشري وتدريبها والعمل على تنميتها والمحافظة عليها لمواجهة التغييرات البيئية شريطة تنسيقها وتكاملها مع الإستراتيجية العامة للمنظمة.

ثانياً: استراتيجية تكوين الموارد البشرية Employee Resourcing Strategy

تهتم هذه الإستراتيجية بتأمين حصول المنظمة على الموارد البشرية المناسبة لاحتياجاتها في التوقيت المناسب، والاحتفاظ بقوة العمل في تناسق مستمر مع متطلبات الأداء وظروف المنظمة، ويتم تصميم هذه الإستراتيجية في ضوء الإستراتيجية العامة للموارد البشرية وأهدافها الإستراتيجية وان أهداف إستراتيجية تكوين الموارد البشرية هي الحصول على قوة العمل التي تتوفر فيها المواصفات الصحيحة من خصائص شخصية ومهارات ومعارف، فضلا عن امتلاك القدرة على التقدم الوظيفي والتطور المستقبلي في المهارات و المعارف (السلمي، 200 ،365)

تتكون استراتيجية تكوين الموارد البشرية من أنشطة فرعية متكاملة ومترابطة يشكل مجموعها سلسلة من الأعمال التي تمكن إدارة الموارد البشرية من توفير احتياجات المنظمة من الموارد البشرية على اختلاف أنواعها ووفق مواصفات محددة لشغل الوظائف الموجودة في المنظمة وتعتبر عملية استقطاب المورد البشري ثم القيام باختيارها وتعيين الموارد البشرية من ابرز الأنشطة الرئيسة لإستراتيجية تكوين الموارد البشرية (السالم، 2009، 29).

وعرف (Denisi & Griffin) استراتيجية تكوين الموارد البشرية على أنها مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تقوم بها المنظمة لسد الاحتياجات المستقبلية من الموارد البشرية عن طريق استقطاب الكفوئين من البشر واختيار الأفضل من بينهم لغرض البدء بالعمل في المنظمة كموظفين جدد (Denisi & Griffin , 2001, 48).

ويرى (Armstrong) أن استراتيجية تكوين الموارد البشرية يعمل ويؤكد على ضمان تلبية احتياجات المنظمة للمورد البشري الكفوء وإنها لا يؤكد فقط على توفير الموارد البشرية بالكمية والنوعية المطلوبة والاحتفاظ بهم بل يعمل على اختيار وتعيين الذين تتفق ثقافاتهم مع ثقافة المنظمة والمتطلبات الإستراتيجية للمنظمة (Armstrong, 2008, 154).

ويرى الباحث أن استراتيجية تكوين الموارد البشرية" هي تلك الإستراتيجية التي تعمل على ضمان حصول المنظمة على المورد البشري بما يكفل لسد حاجات المنظمة في الوقت الحالي ومستقبلا عن طريق استقطابهم داخليا أو خارجيا ثم اختيار الأفضل من بينهم لغرض البدء بالعمل في المنظمة ".

ويتضح مما سبق أعلاه أن استراتيجية تكوين الموارد البشرية تتكون من ثلاثة أنشطة رئيسة لإدارة الموارد البشرية وهي الاستقطاب والاختيار ولتعيين.

1. الاستقطاب Recruitment

ويقصد بالاستقطاب عملية استكشاف وجذب الأفراد لملء الوظائف الشاغرة في المنظمة في الوقت الحالي والمستقبل أو أنها عملية إيجاد وجذب مقدمي الطلبات للوظائف الشاغرة لغرض توظيفهم (Khanka,2008 ,53).

أما (Mondy) فيعرف الاستقطاب بأنه عملية جذب الأفراد في الوقت المناسب وبالأعداد الكافية والمؤهلات التي تتلاءم مع الوظائف ليقدموا لشغل الوظائف في المنظمة.(Mondy ,2008,126) إما (Snell & Bohlander) فيصفان الاستقطاب بأنها عملية تحديد مكان الأفرادِ المحتملين الذين قد ينضمون إلى المنظمة ويشجعونهم لتقديم طلب للحصول على فرص العمل الحالية أَو المتوقعة (Snell & Bohlander, 2009 ,172).

ويرى الباحث أن عملية الاستقطاب تعني"البحث عن الموارد البشرية التي تحتاجها المنظمة ثم العمل على جذبهم لضمان إقناعهم لملء الوظائف الشاغرة في المنظمة".

أن الاستقطاب بالمفهوم الإستراتيجي أكثر في غالب الأحيان من توفير أفراد لشغل الشواغر الوظيفية في المنظمة، إذ يمكن أن يتضمن العمل على اكتشاف المواهب قبل الحاجة إليها، والاستفادة من حالات توفر ذوي الكفاءات بغزارة، وحتى في الفترات التي تقل خلالها حاجة المنظمة إلى العاملين فان النظرة الإستراتيجية تقتضي إبقاء التواصل قائما مع مصادر العمالة سواء كان داخليا أم خارجيا. (Mathis & Jackson, 2003, 260) وهناك مصدران لاستقطاب الموارد البشرية وهي: (درة والصباغ ،2008، 217).

أ. الاستقطاب الداخلي: ويقصد بها الاعتماد على الموارد البشرية داخل المنظمة للإعلان عن الوظائف الشاغرة وترغيب العاملين فيها للتقديم لتلك الشواغر، أي أن المنظمة تعتمد في الأساس عند ملء الوظائف الشاغرة على العاملين من داخل المنظمة الذين تتوافر فيهم متطلبات ومؤهلات الوظيفة . وتُستخدم في الاستقطاب الداخلي طريقتان وهي الترقية من الداخل والإعلان والتنافس.

ب. الاستقطاب الخارجي تلجأ المنظمة إلى المصادر الخارجية عند عدم وفاء المصادر الداخلية بحاجتها من العاملين المطلوبين للعمل أو عندما ترغب في إضافة وتنويع الكفاءات فيها ومن أهم المصادر الخارجية هي مكاتب التوظيف والمعاهد والجامعات ونقابات العمال والمؤسسات المهنية وتوصيات العاملين في المنظمة.

2. الإختيار Selection

يعتبر الاختيار مرحلة أساسية في عملية تكوين الموارد البشرية، والهدف الأساسي منها إمداد المنظمة باحتياجاتها من الموارد البشرية ومن ثم الوصول إلى أعلى إنتاجية ممكنة بحيث تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها. وبالتالي فان حسن اختيار وتوزيع الموارد البشرية داخل المنظمة ووضع الإنسان المناسب في المكان المناسب فيها، كل حسب قدرته وإمكاناته ينعكس إيجابا على الأداء الوظيفي وأداء المنظمة (درة والصباغ ،2008، 221).

عرف (Greer) الاختيار بأنه عملية انتقاء الأفراد ذوي المؤهلات المطلوبة لشغل الوظائف في المنظمة بحيث يكون تلك الاختيار بطريقة تؤدي إلى تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة من خلال الاختيار الناجح للموارد البشرية (Greer , 2003 ,406).

وأوضح (Beardwell & Claydon) إن عملية الاختيار تبدأ من النقطة التي ينتهي فيها الاستقطاب وهي تعني اختيار أفضل الأفراد المناسبين لشغل الوظائف الشاغرة بحيث تتطابق مؤهلاتهم وقابلياتهم مع متطلبات الوظائف الشاغرة. (Beardwell & Claydon ,2007, 190). أما (Mondy) فيرى أن عملية الاختيار تعني انتقاء أفضل الأفراد والمناسبين من بين مجموعة من الذين تقدموا بطلبات لغرض شغل موقع معين في المنظمة. (Mondy ,2008,160).

ويرى الباحث أن الاختيار هو العملية التي يتم بموجبها تحديد أفضل الأفراد المناسبين المتقدمين لشغل الوظائف في المنظمة لكي يتم تحقيق أفضل أداء وظيفي وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفاعلية وذلك عن طريق وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

3. التعيين Placement

بعد أن يتم اختيار الشخص الملائم للوظيفة الشاغرة يتخذ قرار بتعيينه في تلك الوظيفة، شريطة أن يعين الشخص في وظيفة تتناسب مع قدراته وإمكانياته، أي أن يكون هناك توافق مشترك بين متطلبات الوظيفة وقدرات وإمكانيات الشخص بحيث يكون هناك استثمار أفضل لقدرات الشخص وزيادة شعوره بالرضا نظرا لتوافق قدراته مع طبيعة الوظيفة التي عين فيها. من ناحية أخرى إذا تم تعيين الشخص بناء على التوافق المشار إليه يخفف ذلك من الأعباء التدريبية ويزيد من فاعلية الأداء الوظيفي (درة والصباغ ،2008، 244).

ويقصد بعملية التعيين تخصيص وظائف إلى المرشحين المختارين لشغل الوظائف الشاغرة في المنظمة وتخصيص الوظائف للموظفين قد يشمل وظائف جديدة أو وظائف مختلفة ولهذا قد يكون التعيين المهمة الأولية للوظيفة للموظفين الجدد (Khanka ,2008 ,87).

والتعيين هو الخطوة الأخيرة في عملية تكوين الموارد البشرية والتي تبدأ من الاستقطاب ثم الاختيار، وأخيرا التعيين، والمقصود بالتعيين قبول الشخص الذي تقدم لشغل الوظيفة أن يكون عضوا في المنظمة من اجل تأدية أعمال محددة لقاء مرتب معين (السالم، 2009، 188).

ويرى (عباس) أن التعيين هو الخطوة الأخيرة من عملية الاختيار وهي التأكد من أن المتقدم للوظيفة يتمتع بصحة جيدة، تمكنه من أداء العمل بنجاح وفي معظم الوظائف لابد أن تكون حدود دنيا للياقة المرشح المطلوبة للوظيفة، وإذا ما اجتاز المرشح هذه المرحلة يتم ترشيحه بقرار تتخذه إدارة الموارد البشرية أو الإدارة المسؤولة عن التعيينات وفي اغلب دول العالم هناك فترة اختبار تتراوح مدتها بين شهر واحد إلى ستة أشهر من تأريخ تسلمه للوظيفة، وفي العراق تم تحديد فترة الاختبار بسنة واحدة حسب قانون الخدمة المدنية رقم 24 لسنة 1966، وهذه الفترة تحدد مدى صلاحية الموظف للوظيفة التي تم اختياره وترشيحه إليها (عباس، 2006، 127). ويرى الباحث أن التعيين يعني حصول الفرد المتقدم لوظيفة ما في المنظمة على تلك الوظيفة بعد اجتيازه جميع مراحل عملية الاختيار وقبوله بجميع الشروط المحددة من قبل إدارة الموارد البشرية ووفق التعليمات المتبعة.

ثالثاً: مفهوم الجودة

الجودة (Quality) مشتقة من الفعل الثلاثي –جاد– ومعناه صار جيدا والجيد نفيض الرديء ويرجع أصل الجودة إلى الكلمة اللاتينية (QUALITUS) ويقصد بها طبيعة الشيء واشخص ودرجة صلاحه، وهي من المصطلحات العامة التي تناولتها معظم نظريات الإدارة والتي تعبر عن وجود ميزات أو صفات معينة في السلعة أو الخدمة إن وجدت هذه الميزات فأنها تلبي رغبات من يشتريها أو يستعملها وهنا يمكن القول أن هذه السلعة ذات جودة عالية.

ومن ابرز تعريفات الجودة هي مما يأتي (الخطيب، 2008، 22):

أ. الجودة طبقا لتعريف (Besterfild) هي مميزات المنتوج التي تلبي توقعات المستهلك.

ب. الجودة طبقا لتعريف (Helpern) هي مدى تحقيق المنتوج لرغبات المستهلك.

ج. الجودة طبقا لتعريف (Feigenbaum) هي المجموع الكلي لخصائص المنتوج التي تلبي حاجات المستهلك.

د. الجودة طبقا لتعريف (Grosby) هي مطابقة الاحتياجات.

هـ. الجودة طبقا لمفهوم (Ishikawa) هي درجة وفاء المنتوج لاحتياجات المستهلك ومتطلباته مهما كانت.

و. الجودة طبقا لتعريف (Deming) هي التوافق مع احتياجات المستهلك ومتطلباته مهما كانت.

رابعاً: مفهوم وتعريف إدارة الجودة الشاملة

أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة أصبح مصب اهتمام الباحثين والمفكرين في الوقت الحاضر فلم تعد الجودة تقتصر على جودة المنتجات أو الخدمات التي تقدم إلى الزبائن بل امتدت الجودة ومفاهيمها لتشمل الهياكل التنظيمية والعمليات والنظم والإجراءات والموارد البشرية (العاني، 2002، 33)، فقد تعددت المفاهيم الخاصة بإدارة الجودة الشاملة حيث أن كل باحث أو كاتب عرفها من وجهة نظره الخاصة إلا أن جميع هذه التعارف ركزت على الكلمات الأساسية المكونة لهذا المفهوم وهي كما موضحة في الشكل رقم (2)

شكل (2)

مفهوم ادارة الجودة الشاملة

المصدر :(الخطيب ، سمير كامل ، ادارة الجودة الشاملة ، مكتبة مصر ودار المرتضى ، 2008 ، بغداد ، ص : 52)

ونجد أن الكتاب والباحثين قد عرفوها عدة تعاريف استنادا إلى الأساس الذي يرتكزون عليه في هذا التعريف، فمنهم من عدها مدخلا وآخرين اعتبروها نظاما متكاملا للإدارة وفريق ثالث اعتبرها فلسفة إدارية وآخرين اعتبروا إدارة الجودة الشاملة استراتيجية وفريق خامس عدها ثقافة والجدول(1) يوضح تلك التعريف استنادا إلى الأساس الذي اعتمده في التعريف (الخطيب، 2008، 50).

خامساً: عناصر إدارة الجودة الشاملة

تتضمن إدارة الجودة الشاملة مجموعة من الأسس التي لابد من التركيز عليها بغية نقل المنظمة من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة وهذه المبادئ يتكون من اثنا عشر مبدأ وتتضمن ما يأتي:

1- التخطيط الاستراتيجي 7- التدريب والتعليم
2- رضا الزبون 8- التحسين المستمر
3- مشاركة المجهزين 9- الجودة قابلة للقياس
4- دعم الإدارة العليا 10- مشاركة العاملين
5- منع الأخطاء 11- التركيز على العمليات
6- فرق العمل 12- المقارنة المرجعية

(Evan & Dean ,2003,18) و (الخطيب ،2008، 57)و (عبد الهادي،1997، 96) و(العاني ،2002،38)

ت	اسم الباحث	وجهة النظر	مضمون التعريف
1	Goetsch and Davis	كونها مدخلاً	مدخل لأداء الأعمال من خلال تظافر جهود جميع الأفراد العاملين والعمل على التحسين المستمرللسلع والخدمات من اجل تعظيم القدرة التنافسية للمنظمة
2	Heizer and Render	كونها نظاما متكاملاً للأدارة	عرفها بأنها ادارة المنظمة بأكملها تحقق التفوق في كل نواحي العمل من خلال تقديم المنتجات والخدمات التي تكون ضرورية للمستهلك
3	Rogerson	كونها فلسفة ادارية	انها فلسفة الأدارة التي تجاهد من اجل الأستخدام الأفضل لمواردها جميعاً واستغلال الفرص المتاحة للتحسين المستمر
4	Spenley	كونها استراتيجية	عرفها بأنها استراتيجية تحسين الأعمال في المنظمة من خلال الأهتمام بالجودة لأنها اساس الكفاءة والمنافسة
5	Logothethis	كونها ثقافة	انها ثقافة يتأصل فيها الألتزام الشامل بالجودة وذلك عن طريق تفعيل مشاركة العاملين في عملية التحسين للسلع والخدمات عن طريق الأبداع في استخدام الأساليب العلمية

المصدر :(الخطيب، سمير كامل،ادارة الجودة الشاملة ، مكتبة مصر ودار المرتضى ، 2008،بغداد،ص:50)

وقد اختار الباحث ثلاثة مبادئ لتطبيقها في الجانب الميداني للبحث وفيما يلي شرح لهذه المبادئ الثلاثة:

أ. دعم الإدارة العليا:

ترجع أهمية إسناد ودعم الإدارة العليا إلى ابعد من مجرد تخصيص الموارد اللازمة تضع كل منظمة مجموعة أسبقيات لها، فإذا كانت الإدارة العليا غير قادرة على إظهار التزامها الطويل بدعم البرنامج فلن تنجح في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

إن دعم الدارة العليا لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وممارسات الجودة يعد عنصراً لا يمكن الاستغناء عنه إذا كان الهدف هو تشجيع الموظفين والعاملين للعمل بهذه الممارسات وبشكل مرض لتحقيق أداء فعال للجودة يشمل المنظمة كلها ويجب أن تبدأ إدارة الجودة الشاملة من الإدارة العليا. أن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو قرار استراتيجي يتخذ من قبل الإدارة العليا وبالتالي فأن اقتناع الإدارة العليا ودعمها المادي والمعنوي من أهم العوامل التي تساعد على نجاح تطبيق إدارة الجودة لشاملة.

ب. التحسين المستمر:

كثيرا ما يتردد أن إدارة الجودة الشاملة ليس لها هدف، ان هذا يعني عدم وجود نقطة محددة أو هدف محدد تقف عنده عجلة التحسين في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة، فالذي يتحقق اليوم يجب أن يكون أفضل مقارنة بالأمس وما يتحقق غدا يجب أن يكون أفضل مقارنة باليوم (الشمرى، 2002، 76).

أن مفهوم التحسين المستمر يطلق علية باللغة اليابانية (Kaizen) وهي كلمة يابانية مؤلفة من مقطعين، المقطع الأول (Kai) وتعني التغيير والمقطع الثاني (Zen) وتعني جيد.

ج. مشاركة العاملين

يتطلب منهج إدارة الجودة الشاملة مشاركة جميع العاملين، حيث أن تلك المشاركة تعد من أهم مرتكزات نجاح هذا النموذج، وان مشاركة جميع العاملين في إدارة الجودة الشاملة يساعد في تحقيق أمرين:

1. تزيد من إمكانية تصميم خطط أفضل.
2. تحسين كفاءة صنع القرارات من خلال مشاركة جميع العاملين القريبين جدا من مشاكل العمل الأمر الذي يساهم بالتحديد الدقيق للمشاكل وبالتالي اتخاذ الأفعال التصحيحية التي تضمن المعالجة الجذرية لتلك المشكلات.

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي للبحث

أولاً: خصائص عينة البحث

يستعرض الجدول (2) خصائص عينة البحث وفقا للمتغيرات الشخصية المستخدمة في الاستبيان وكالآتي:

جدول (2): توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	30	60
إناث	20	40
المجموع	50	%100

أظهرت الدراسة أن نسبة الذكور كانت هي النسبة الأكبر من أفراد العينة وشكلت نسبة(60%).

جدول (3): توزيع عينة البحث حسب الفئات العمرية

فئات العمر	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 30 سنة	5	10
من 30 –اقل من 40سنة	15	30
من 40 – اقل من 50 سنة	20	40
من 50 سنة فأكثر	10	20
المجموع	50	%100

يتضح من معطيات الجدول رقم 3 أن غالبية أفراد العينة يتراوح أعمارهم مابين 30 إلى اقل من 50 سنة وبنسبة 70% وهذا تعتبر مؤشر جيد للاستجابة على الاستبيان بسبب نضجهم وخبرتهم في الحياة العملية.

جدول (4): توزيع عينة البحث حسب عدد سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 5 سنة	6	12
من 5- اقل من 10 سنة	14	28
من 10 – اقل من 15 سنة	7	14
15 سنة فأكثر	23	46
المجموع	50	%100

بالنظر إلى الجدول أعلاه بينت نتائج الاستبيان أن اغلب أفراد عينة البحث لديهم خبرة كبيرة في مجال عملهم إذ بلغت نسبة الذين لديهم خبرة 15 سنة فأكثر 46% وهذا يعتبر نسبة كبيرة ومؤشر مهم لأنها تعبر عن تراكم الخبرة والدراية والمعرفة الخاصة بالكوادر التدريسية في الكليات التقنية مما تجعل نتائج الاستبيان أكثر واقعية.

جدول (5): توزيع عينة البحث حسب التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	5	10
دبلوم عال	7	14
ماجستير	33	66
دكتوراه	5	10
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول رقم (5) أن غالبية أفراد العينة هم حاملوا شهادة الماجستير ،حيث بلغت نسبتهم 66% في حين تأتي بالمرتبة الثانية حاملوا شهادة الدبلوم العالي وبلغت نسبتهم 14%.

جدول (6): توزيع عينة البحث حسب اللقب العلمي

التحصيل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
مدرس مساعد	35	70
مدرس	10	20
أستاذ مساعد	3	6
أستاذ	2	4
المجموع	50	%100

تظهر من خلال معطيات الجدول (6) أن غالبية أفراد العينة يحملون لقب مدرس مساعد وبلغت نسبتهم 70% في حين اقل نسبة هي 4% والتي تخص حاملي لقب الأستاذ.

ثانياً:اختبار فرضيات البحث

1. **علاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة:** سيتم من خلال هذه الفقرة اختبار الفرضية الرئيسة الأولى وفرضياتها الفرعية والتي تنص على ((توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة))

جدول (7) نتائج التحليل الإحصائي لعلاقات الارتباط بين متغيرات الدراسة باستخدام أسلوب معامل الارتباط لبيرسون

رقم الفرضية	الفرضية	نتائج التحليل الأحصائي
الرئيسة الأولى	توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة	0.741
الفرعية / 1	توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين استقطاب الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة	0.734
الفرعية /2	توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين اختيار الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة	0..633
الفرعية /3	توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تعيين الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة	0.693

P≤ 0.01 N=50

من خلال معطيات الجدول (7) تتضح نتائج التحليل الإحصائي لعلاقات الارتباط بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة والتي بلغت (0.741) وهي قيمة معنوية موجبة عند مستوى معنوية (0.01) وتعني وجود علاقة طردية ووفقا لقاعدة القرار المستخدمة تم قبول الفرضية الرئيسة الأولى، وذلك لأن القيمة قريبة من (1)، إذ كلما قربت القيمة من (1) أصبح المتغير المستقل ذا قدرة جيدة في التنبؤ في المتغير المعتمد ،ومن ثم تم قبول جميع الفرضيات الفرعية لأن جميع قيم الارتباط موجبة وقريبة من واحد وبنسب متفاوتة، إذ جاءت قيمة الارتباط بين استقطاب الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة بالمرتبة الأولى والتي بلغت (0.734) وتأتي بعدها بالمرتبة الثانية درجة الارتباط بين اختيار الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة والتي بلغت (0.693)، ثم جاء ثالثا درجة الارتباط بين تعيين الموارد البشرية وبين إدارة الجودة الشاملة والتي بلغت (0.633) وجميعها عند مستوى معنوية (0.01)

2. علاقات الأثر بين متغيرات الدراسة:

أ- اختبار معنوية تأثير استقطاب الموارد البشرية على إدارة الجودة الشاملة

جدول (8) تأثير استقطاب الموارد البشرية على ادارة الجودة الشاملة

Model	UnStandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig
	B	Std .Error	B		
Constant	1.628	.245	-	6.657	.000
تعيين الموارد البشرية	.589	.069	.734	8.513	.000

تشير نتائج الانحدار البسيط الموضحة في الجدول (8) إلى أن هناك تأثيرا للمتغير المستقل والمتمثل باستقطاب الموارد البشرية في المتغير المعتمد والمتمثل بإدارة الجودة الشاملة، ولقد كانت علاقة التأثير معنوية تحت مستوى (0.05).

جدول (9)

تحليل التباين لأنموذج التأثير بين استقطاب الموارد البشرية على ادارة الجودة الشاملة

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Regression	12.001	1	12.001	72.472	0.000
Residual	10.267	49	.166		
Total	22.267	48			

R^2= .539 R^2(adj)= .532

ويتضح من الجدول (9) والخاص بتحليل التباين، من أن الأنموذج معنوي وفقا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (72.472) وعند مستوى معنوية (0.05)، وبدرجتي حرية (1.49) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (3.98)، وكانت القدرة التفسيرية لهذا الأنموذج منخفضة نسبيا وفقا لقيمة (R^2) والبالغة (.539)، إذ يشير هذا إلى قدرة المتغير المستقل على تفسير (53%) من التغييرات التي تطرأ على المتغير المعتمد وان نحو (47%) من المتغيرات لم يتضمنها الأنموذج الحالي، وأنها تعود إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها والتي لم تدخل ضمن متغيرات الدراسة.

وبناء على ما تقدم يتضح لنا قبول الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسة الثانية والتي تنص إلى (وجود تأثير معنوي بين استقطاب الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة)

ب- اختبار معنوية تأثير اختيار الموارد البشرية على إدارة الجودة الشاملة

جدول (10)

تأثير اختيار الموارد البشرية على ادارة الجودة الشاملة

Model	UnStandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig
	B	Std .Error	B		
Constant	2.173	.239	-	9.096	.000
تعيين الموارد البشرية	.428	.066	.633	6.433	.000

تشير نتائج الانحدار البسيط الموضحة في الجدول (10) إلى أن هناك تأثيرا للمتغير المستقل والمتمثل باختيار الموارد البشرية في المتغير المعتمد والمتمثل بإدارة الجودة الشاملة، ولقد كانت علاقة التأثير معنوية

جدول (11)

تحليل التباين لأنموذج التأثير بين اختيار الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Regression	8.913	1	8.913	41.384	0.000
Residual	13.354	48	.215		
Total	22.267	49			

R^2= .400 R^2(adj)= .39

تحت مستوى (0.05) .

ويتضح من الجدول (11) والخاص بتحليل التباين، من أن الأنموذج معنوي وفقا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (41.384) وعند مستوى معنوية (0.05)، وبدرجتي حرية (1.48) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (3.98)، وكانت القدرة التفسيرية لهذا الأنموذج منخفضة نسبيا وفقا لقيمة (R^2) والبالغة (.400)، إذ تشير هذا إلى قدرة المتغير المستقل على تفسير (40%) من التغيرات التي تطرأ على المتغير المعتمد وان نحو (60%) من المتغيرات لم يتضمنها الأنموذج الحالي، وأنها تعود إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها والتي لم تدخل ضمن متغيرات الدراسة

وبناء على ما تقدم يتضح لنا قبول الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسة الثانية والتي تنص إلى (وجود تأثير معنوي بين ختيار الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة)

ج- اختبار معنوية تأثير تعيين الموارد البشرية على إدارة الجودة الشاملة:

جدول (12)

تأثير تعيين الموارد البشرية على ادارة الجودة الشاملة

Model	UnStandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig
	B	Std .Error	B		
Constant	1.440	.299	-	4.814	.000
تعيين الموارد البشرية	.611	.081	.693	7.561	.000

تشير نتائج الانحدار البسيط الموضحة في الجدول (12) إلى أن هناك تأثيرا للمتغير المستقل والمتمثل بتعيين الموارد البشرية في المتغير المعتمد والمتمثل بإدارة الجودة الشاملة، ولقد كانت علاقة التأثير معنوية تحت مستوى (0.05).

ويتضح من الجدول (13) والخاص بتحليل التباين، من أن الأنموذج معنوي وفقا لقيمة (F) المحسوبة والبالغة (57.167) وعند مستوى معنوية (0.05)، وبدرجتي حرية (1,48) وهي اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (3.98)، وكانت القدرة التفسيرية لهذا الأنموذج منخفضة نسبيا وفقا لقيمة (R^2) والبالغة (480.)، إذ يشير هذا إلى قدرة المتغير المستقل على

جدول (13)

تحليل التباين لأنموذج التأثير بين تعيين الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Regression	10.682	1	10.682	57.167	0.000
Residual	11.585	48	.187		
Total	22.267	49			

R^2= .480 R^2(adj)= .471

تفسير (48%) من التغييرات التي تطرأ على المتغير المعتمد وان نحو (52%) من المتغيرات لم يتضمنها الأنموذج الحالي، وأنها تعود إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها والتي لم تدخل ضمن متغيرات الدراسة.

وبناء على ما تقدم يتضح لنا قبول الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسة الثانية والتي تنص إلى (وجود تأثير معنوي بين تعيين الموارد البشرية و إدارة الجودة الشاملة) .

أن ما تم توضيحه سابقا يؤشر قبول جميع الفرضيات الفرعية المدرجة تحت الفرضية الرئيسة الثانية التي تنص إلى (وجود تأثير معنوي بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة) .

والجدول (14) يبين لنا معنوية أنموذج التأثير وفقا لتحليل التباين الذي يقودنا إلى قبول الفرضية الرئيسة الثانية، إذ بلغت قيمة (F=29.305) تحت مستوى معنوية (0.05) وبدرجة حرية (3,46) فهي اكبر من قيمة (F) الجدولية والبالغة (2.76)، وكانت القدرة التفسيرية لهذا الأنموذج جيدة نوعا ما حيث أن قيمة معامل التحديد بلغت (R^2 =.594)، وهذا يعني أن (59%) من المتغيرات المستقلة فسرت التغيرات التي تطرأ على الأداء الوظيفي، في حين أن نسبة (41%) من المتغيرات لم يتضمنها الأنموذج الحالي، وأنها تعود إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها والتي لم تدخل ضمن متغيرات الدراسة.

جدول (14)

تحليل التباين لإستراتيجية تكوين الموارد البشرية وادارة الجودة الشاملة

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Regression	13.235	3	4.412	29.305	0.000
Residual	9.033	46	.151		0.000
Total	22.267	49			

R^2= .594 R^2(adj)=.574

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات بالاعتماد على الجانب التطبيقي يمكن إبراز أهمها بما يأتي:

1. تعد استراتيجية إدارة الموارد البشرية جزءاً هاماً من استراتيجية المنظمة، وعملية التكامل والترابط بينهما تشكل ركنا أساسيا في تحقيق المنظمة لأهدافها بكفاءة وفاعلية، وذلك لما لممارسات إدارة الموارد البشرية من تأثير كبير على تطبيقات إدارة الجودة الشاملة .
2. تعتبر الموارد البشرية أهم عنصر استراتيجي في المنظمة باعتبارهم بشراً كرمهم الله سبحانه وتعالى على سائر المخلوقات ولا يمكن مساواتهم مع بقية الموارد الأخرى في المنظمة، ولا يمكن تحقيق أهداف المنظمات إلا بواسطة أفراد مؤهلين يتمتعون بأداء وظيفي عال ويتمتعون بروح معنوية عالية وولاء عالي للمنظمة، مع تفهم لاحتياجاتهم ومطالبيهم.
3. تشير نتائج التحليل الإحصائي التي توصل إليها الباحث إلى وجود علاقة ارتباط موجبة وطردية بين استراتيجية تكوين الموارد البشرية بوظائف استقطاب الموارد البشرية واختيار الموارد البشرية وتعيين الموارد البشرية وبين إدارة الجودة الشاملة، وهذا يوضح الدور الحيوي الذي تلعبه هذه الإستراتيجية في تسهيل مهمة إدارة الجودة الشاملة.
4. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن هناك تأثيراً معنوياً لإستراتيجية تكوين الموارد البشرية على إدارة الجودة الشاملة، حيث جاءت وظيفة استقطاب الموارد البشرية بالمرتبة الأولى من حيث قوة تأثيره على إدارة الجودة الشاملة، ويأتي بعدها بالمرتبة الثانية تأثير عملية تعيين الموارد البشرية على إدارة الجودة الشاملة ثم جاءت أخيرا وبالمرتبة الثالثة وظيفة اختيار الموارد البشرية

5. تبين من خلال معطيات التحليل الإحصائي أن المنظمة المبحوثة (المعهد التقني في السليمانية) ليس لها صلاحية استقطاب واختيار وتعيين الموارد البشرية إنما إدارة مواردها البشرية فقط هي إدارة تنفيذية تنفذ أوامر الجهات العليا ويمكن تسميتها بإدارة الأفراد التي مهامها تنحصر في الأوامر الإدارية ومسك الدفاتر

ثانياً: التوصيات

استنادا إلى نتائج تحليل الدراسة والاستنتاجات التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

1. اتساقا مع نتائج الدراسة والتي أظهرت علاقات ارتباط وتأثير بين متغيرات استراتيجية تكوين الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة، يوصي الباحث أن تولي الإدارة العليا في المنظمة المبحوثة اهتماما اكبر بهذه الإستراتيجية ودعمها بشكل أكثر من خلال الاهتمام بعمليات الاستقطاب والاختيار وتعيين الموارد البشرية لما لهم من اثر بالغ في دعم برامج إدارة الجودة الشاملة.
2. تعزيز وعي جميع المسؤولين في المعاهد التقنية بأهمية دور استراتيجية تكوين الموارد البشرية في الارتقاء بمستويات أداء إدارة الجودة الشاملة نحو الأفضل والأحسن.
3. ضرورة إشراك منتسبي المنظمة المبحوثة في دورات تدريبية في خارج الإقليم والقطر، وذلك لمعرفة كافة المستجدات التي تجري على الساحة الدولية في مجال إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في منظماتنا.
4. استخدام طرق وأساليب يمكن من خلالها جلب واستقطاب أفراد ذوي الشهادات العليا للعمل كتدريسيين في المعاهد التقنية نظرا للنقص الموجود في هذا المجال بشكل يكون دعماً وسندا لبرامج إدارة الجودة الشاملة.
5. العمل على وضع استراتيجية تكوين الموارد البشرية تتسم بالمرونة والتكيف مع البيئة، وإعطاء الصلاحية الكاملة للمعاهد عند القيام بعمليات التوظيف ووضع ضوابط وأسس ومعايير تراعي مسألة الخبرات والمهارات والقدرات وبما تنسجم مع استراتيجية المنظمة وإستراتيجية الجودة الشاملة.

المصادر

أ. المصادر العربية

1. الأحمر، ساهر عبد الكاظم، تأثير استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في استراتيجية العمليات، 2007 ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.الشمري، انتظار احمد جاسم، تأثير استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في تعزيز إدارة الجودة الشاملة، 2002، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الأدارة والأقتصاد، الجامعة المستنصرية.
2. العاني، آلاء عبدالجبار عبدالموجود، اثر استراتيجيات ادارة الموارد البشرية في دعم برامج ادارة الجودة الشاملة، 2002، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأدارة والأقتصاد، جامعة الموصل.
3. السالم، مؤيد سعيد، ادارة الموارد لبشرية، مدخل استراتيجي متكامل، 2009، دار الأثراء للنشر والتوزيع، الأردن.
4. السلمي ،علي،ادارة الموارد البشرية الإستراتيجية، 2001، دارغريب للطباعة والنشروالتوزيع، القاهرة.
5. الخطيب، سمير كامل، ادارة الجودة الشاملة، 2008، مكتبة مصر ودار المرتضى ، بغداد.
6. درة، عبدالباري ابراهيم و الصباغ، زهير نعيم، ادارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين، منحى نظمي، 2008، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.
7. عقيلي ،عمروصفي،ادارة الموارد البشرية ،بعد استراتيجي ،2009، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
8. عباس، سهيلة محمد، ادارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، 2006، دار وائل للنشر، عمان.
9. عبدالهادي ،زين، المعايير القياسية –الدليل الكامل للتطبيق العلمي، نشرة اخبار الأدارة، المنظمة العربية للتنمية الأدارية، العدد 18، ايلول، 1997.

ب. المصادر الأجنبية

1. Armstrong ,Michael ,***Strategic Human Resource Management*** , 2008 , 4th Ed ,Kogan page limited , United Kingdom .
2. Beardwell , Julie & Claydon ,Tim , Human Resource Management , 2007 , 5th Ed ,FT prentice hall .
3. Denisi ,A ,S ., & Griffin , R, w., 2001 , Human Resource Management , Hougton Mifflin com , U. S. A
4. Evans,James R and Dean, James W,Total Quality Management ,Organazation and Strategy ,3rd ed ,Thomson South-Western .U .S .A ,2003.
5. Greer , Charles R ,. Strategic Human Resource Management , 2003 , 2nd Ed , A pearson custom publishing , New Jersey .
6. Khanka , S , S., Human Resource Management text and cases , 2008 , S. chand company LTD ,Ram Nagar , New Delhi .
7. Mathis , Robert ,L ,. & Jackson. H,. Human Resource Management, 2003,10TH Ed , Thomson , South-Western .
8. Mondy, R, Wayne , Human Resource Management , 2008 , 10th Ed , pearson, prentice Hall ,New Jersey .
9. Snell ,Scott & Bohlander ,George , Human Resource Management , 2009 , Cengage learning ,India private limited .
10. Torrington,Derek & Hall ,Laura, Human Resource Management, 1998 ,4th Edition , p
11. rentice Hall ,Europe , London

التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السودانية جامعة الخرطوم نموذج تطبيقي

د.عماد الدين محمد الحسن أحمد
م. أمين الشئون العلمية للجودة والتطوير
جامعة الخرطوم، السودان
emad_12366@yahoo.com

الملخص: *يتناول هذا البحث دراسة عن التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي بالسودان بالتركيز على جامعة الخرطوم، من خلال تناول مفهوم التخطيط الإستراتيجي وثقافته، ومراحل التخطيط الإستراتيجي، بالتركيز على محور تحسين الأداء وتحقيق الجودة والاعتماد، ومعرفة أهم الأدبيات التي تناولت موضوع التخطيط الإستراتيجي بالجامعات السودانية والعربية. وقد التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي في معالجتها موضوع الدراسة، ولذلك تم تقييم تجربة جامعة الخرطوم في التخطيط ومن ثم معرفة التحديات التي تعوق تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السودانية عموماً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها:* هنالك قصور شديد في توافر التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، وافتقارها للسمات والأسس والمعايير السليمة لتبنى الرؤية والرسالة وصياغة الأهداف، ووفق للنتائج فقد تبنت الدراسة عدد من التوصيات أهمها: ضرورة تطبيق مؤسسات التعليم العالي السودانية لمنهج التخطيط الإستراتيجي، وفق السمات والمواصفات والأسس والمعايير الخاصة به، ومن ثم يتم أنزاله على إدارات الجامعة لتبنى عليه خططها وبرامجها ومن ثم ترفع لإدارة الجامعة العليا لوضع السياسات المنبثقة منها.

الكلمات المفتاحية: *التخطيط الإستراتيجي، الجودة، التقييم الذاتي جامعة الخرطوم.*

المبحث الأول: الإطار العام

أولاً : مقدمة البحث

بدأت تظهر عملية التخطيط الشامل في المؤسسات والمنظمات الاهتمام بتحليل البيئة المحيطة فيما عرف بالتخطيط الإستراتيجي، الذي يركز على وضع المؤسسة الحالي من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتعرف نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات التي تواجهها، والأهداف التي تسهم في تفعيل أدائها. بدأت العلاقة بين التعليم العالي والتخطيط الإستراتيجي في العام1959 ، في الاجتماع الرسمي الأول الذي عقد للمسؤولين عن التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي، حين بدأ مناخ التعليم العالي يشهد حالة من عدم الثبات بشكل مطرد تجاوز التضخم، حتى كان العمل الذي نشره جورج كيلر عام1983))، بعنوان " الإستراتيجي ة الأكاديمي ة" ، علامة بارزة، ونقلة نوعية نحو التركيز على التخطيط الإستراتيجي (دوريس، واخرون 28:2006)، أن جودة الأداء المؤسسي الشامل بكل معاييره ومؤشراته يرتكز على التخطيط الإستراتيجي في بناء أساس سليم وصلب لكل مكوناته المتمثلة بتخطيط السياسات، والنظم، وتطوير الهياكل، وتخطيط العمليات، واستثمار الموارد، وتطوير الإمكانات البشرية والمادية بما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية، ويتيح لها القدرة على إجراء تحليل تنظيمي مؤسسي وتحديثه بصورة منتظم.

مؤسسات التعليم العالي تتقدم في مجال تخطيط الإستراتيجي ات الداعمة لنمو وتطور التعليم والبحث فيها، وأولت تحسين أدائها وتحقيق الجودة الشاملة في أنظمتها، وعملياتها، ومخرجاتها اهتمام خاصا، مرتكزة على إسهامات رواد الإدارة، وهيئات الاعتماد والجودة والنوعية في تحديد معايير الجودة لأداء المؤسسات التعليمية، مثل معايير مالكولم بالدريدج، التي قسمت القيم والمفاهيم الأساسية إلى سبعة محاور هي: القيادة، التخطيط الإستراتيجي، التركيز على الطلاب والمعنيين بالسوق، إدارة المعلومات وتحليلها ودراستها، التركيز على الهيئة التدريسية والموظفين، الإدارة (دبليو، واخرون 33:2006)، لذا فإن هذا البحث يعد خطوة متواضعة تطبيقيه لكيفية إعداد الخطة الإستراتيجي ة للجامعات، وتضمين معايير الجودة في رسالة وغايات وأهداف المؤسسة، ومراعاة متطلباتها في عملية التنفيذ والرقابة والمراجعة، من خلال تبنى مشاريع محددة لتحقيق متطلبات الجودة والاعتماد ومعاييره التي يعتمدها.

مشكلة البحث:

لم يحظ الربط بين التخطيط الإستراتيجي وتحقيق مؤشرات الجودة والاعتماد كهدف استراتيجي، باهتمام كاف من قبل الجامعات السودانية حيث شارك الباحث في أعمال في إدارة التقويم والجودة، في العديد من أنشطة وورش عقدتها هيئة التقويم والاعتماد السودانية والهيئات والمنظمات العربية والعالمية، وقد لاحظ الباحث من خلالها أن عملية التخطيط وصياغة الخطط الإستراتيجي ة لا تزال توضع بشكل منفصل عن مؤشرات ومعايير الجودة، كما لاحظ أن مؤسسات التعليم العالي السودانية تضع خططها الإستراتيجي ة ثم تضع خططا للجودة لتحسين أدائها، الأمر الذي يشير إلى ضعف في إدراك أهمية دور التخطيط الإستراتيجي وتكامله مع جودة الأداء.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث في تعريف دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق مؤشرات ومتطلبات الجودة والاعتماد، ومدى الارتباط بين عمليات التخطيط الإستراتيجي ومؤشرات جودة الأداء المتمثلة في: الرسالة والغايات والأهداف، الحكم والإدارة، النطاق المؤسسي، الموارد المؤسساتية والخدمات.

ثانياً :أسئلة البحث

للتصدي لمشكلة البحث صاغ الباحث السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق مؤشرات الجودة والاعتماد الجامعي؟.

يعرفها الباحث بأنها " مجموع المواصفات المثلى التي ينبغي أن تكون عليها مؤسسات التعليم العالي في جميع مكوناتها".

سادساً: حدود البحث

تحدد مجال البحث بالحدود التالية:

الحد الموضوعي (الأكاديمي): اقتصر البحث في حده الموضوعي على دراسة دور التخطيط الإستراتيجي في تحسين الأداء بجامعة الخرطوم بكافة متغيراته.

الحد الزمني: اقتصر البحث على تحليل الدراسة للأعوام 2008 –2013

الحد المؤسسي: اقتصر البحث على جامعة الخرطوم وكلياتها التي أنشئت قبل 1990م.

سابعاً: منهج البحث وأدواته

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في إبراز دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق جودة الأداء الجامعي، والمعروف عن المنهج الوصفي التحليلي أنه يستخدم" لدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن (علام،22:2010)، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة، ومن أدوات المنهج الوصفي أداة بطاقة المقابلة المقننة بهدف التعرف على واقع جودة التخطيط الإستراتيجي في الجامعة، من خلال تحليل الأبعاد، ومدى مطابقتها للمعايير التي تضمنتها أدبيات الدراسة.

المبحث الثاني: الإطار النظري

مقدمة: استطاعت مؤسسات التعليم العالي أن تكيف مدخل التخطيط الإستراتيجي لخدمة أهدافها في التنمية بكافة عناصرها، وسجلت نقلة نوعية في تطوير عملية التخطيط ذاتها، وذلك من خلال تنوع التحديات التي تواجه التعليم العالي، وأهمية الأهداف الإستراتيجي ة التي فرضتها تلك التحديات، حتى بدأت نظريات الإدارة تتطور لاستيعاب المتغيرات الكبيرة التي تفرضها طبيعة التطور، فبدأت الحاجة تظهر بشكل ملح لإدخال الجودة الشاملة في التعليم، وبدأت مفاهيم التحسين المستمر والرقابة والتقييم وضمان الجودة تستحوذ على اهتمام واسع من قبل الباحثين والأكاديمي ين.

ويرتبط التخطيط الإستراتيجي بالجودة بوصفه الإطار العام الذي تضعه المؤسسة لتنظيم أعمالها، وتحسين أنشطتها وفق منظومة يشارك جميع العاملين فيها في إطار رؤية موحدة، ورسالة موثقة، مما يجعل من المخرجات دليلا مؤكدا على الجودة، ومؤشرا من أهم مؤشراتها. وينبغي أن تكون الجودة حاضرة في كافة مراحل عملية التخطيط، بدء بنشر الثقافة والقيم، مرورا بالرسالة والأهداف، وانتهاء بالرقابة والتقييم، ومن هنا كأن الارتباط تكامليا بين التخطيط والجودة، وسيناقش هذا المبحث مفهوم التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي، ثم ينتقل لتعريف مراحل وخطوات التخطيط الإستراتيجي.

أولاً :مفهوم التخطيط الإستراتيجي ومراحله

يعرف التخطيط الإستراتيجي في المؤسسات التعليمية بأنه: "خطة طويلة الأجل يحدد فيها رسالة الجامعة، والغايات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وطرق تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص البيئية، والموارد والإمكانيات الحالية للمؤسسة (الفرا، 5:2005).

وقد ربط مفهوم الإستراتيجي ة بعملية التخطيط الإستراتيجي واعتبرها أولى مراحل التخطيط الإستراتيجي حيث عرفها بأنها " الطريقة التي تسلكها الجامعة في تحقيق أهدافها."

ونجد أن الإستراتيجي ة متعددة الأبعاد لأنها تمثل-:

أ. وسيلة لتشكيل أهداف طويلة الأجل.

ب. تبيان النمط الذي ينتهجه تدفق قرارات الجامعة.

ج. تعريف مجال نشاط أو تنافس الجامعة.

د. استجابة لنقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر.

تعطي الأبعاد السابقة التي تتشكل منها الإستراتيجي ة إطاراً عاماً موحداً يتم وفقه اتخاذ القرارات المتناغمة والمتكاملة، والإستراتيجي ة هي أداة تسهم في تحديد مقاصد المؤسسة من حيث الغايات بعيدة المدى، خطط العمل، وأولويات تخصيص الموارد، كما تعطي الإستراتيجي ة تعريفاً للمجال الذي تتنافس فيه المؤسسة، وهي أيضاً وسيلة لتحديد كيفية الاستجابة للفرص والتهديدات الخارجية، ولنقاط القوة والضعف الداخلية، بهدف تحقيق تفوق على المنشآت المنافسة، كما تشكل الإستراتيجي ة توصيفاً دقيقاً مميزاً لمهام مستويات الإدارة المختلفة وإطاراً نظامياً ومنطقياً لتوزيع المسؤوليات بما يحقق التكامل، ولصياغة تعريف للتخطيط الإستراتيجي ينسجم مع كونه أساساً مهما يرتبط بتحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يمكن تعريفه بأنه: "عملية شاملة تقوم على دراسة الواقع لاستشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة

الداخلية والخارجية للمؤسسة، تقوم بموجبه قيادة المؤسسة التعليمية بتحديد رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، بهدف الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات الجودة الشاملة". ونلاحظ هنا أن مفهوم التخطيط الإستراتيجي تجاوز العشوائية إلى كونها عملية تركز على دراسة دقيقة لبيئة الجامعة الداخلية من حيث الموارد والإمكانات البشرية والمادية وما تمتلكه الجامعة من نقاط قوة أو ضعف، وإلمام شامل بمحيط الجامعة ومجتمعها الخارجي فيما يطلق عليه بالبيئة الخارجية بهدف تحديد توجهات الجامعة المستقبلية وإجراء التحسين وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة.

ثانياً: خصائص ومزايا التخطيط الإستراتيجي

للتخطيط الإستراتيجي مزايا عديدة تنطلق من كونه يأتي تطوراً نوعياً لأنواع التخطيط المختلفة ولعل أهم ما يميز التخطيط الإستراتيجي ما يلي:

1. أنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية تؤدي إلى خلق الميزة التنافسية للمؤسسة.
2. ينطلق التخطيط الإستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الأعمال، ولعناصر القوة والضعف.
3. والتخطيط الإستراتيجي عملية واسعة متعددة الأوجه، ومتنوعة الأنشطة، تتجاوز النظرة التقليدية للأنماط الأخرى من التخطيط، فالتخطيط الإستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص، وإنما هو أوسع شمولاً، وأغنى أبعاداً، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي، حيث يتسم بالتفكير الموضوعي المتبصر الذي ينطلق من محاولة صياغة نظرة شاملة لكافة المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية.
4. يتميز التخطيط الإستراتيجي بأنه نوعي ويركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة (الاغا، 16:2005).
5. يحقق التخطيط الإستراتيجي التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا _ الوسطى _ الدنيا) عن مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويرشد في إتخاذ القرارات في العملية الإدارية.
6. يسهم التخطيط الإستراتيجي في دعم أساليب اتخاذ القرارات المستقبلية في المؤسسة بشكل علمي قائم على الدراسة والتحليل والتنبؤ والمقارنة بين البدائل المختلفة لإتخاذ أفضل القرارات وأكثرها قابلية للتنفيذ (حافظ، واخرون 2003).
7. يعمل التخطيط الإستراتيجي على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته والإسهام في إحداث جودة أفضل.

ثالثاً: مراحل التخطيط الإستراتيجي

المرحلة الأولى: الإعداد

مع افتراض المخاطرة المتزايدة التي تحيط بالمؤسسة ككل، ومع إزدياد أعباء المنافسة التي يفرضها التطور المتلاحق، لابد من الإعداد الجيد لمستقبل المؤسسة، ووضع الرؤية الأمثل لما ينبغي أن تكون عليه لتجاوز العقبات التي يمكن أن تعترضها، وللتغلب على المخاطر ورسم مستقبل أفضل لها ينبغي أن تتضمن مرحلة الإعداد للتخطيط الإستراتيجي عدة خطوات هي:

أ. التحليل الإستراتيجي Strategic Analysis

يقصد بعملية التحليل الإستراتيجي للبيئة مراجعة كل من البيئة الخارجية بغرض التعرف على أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المؤسسة، والبيئة الداخلية بغرض التعرف على أهم نقاط الضعف والقوة فيها، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة لكي تخدم عملية تصميم الإستراتيجي ة، وتشترط في عملية التحليل البيئي أن تكون مكوناته ذات علاقة مباشرة ومتصلة التأثير في أداء المؤسسة حاضرا ومستقبلا، فالتحليل الإستراتيجي هو "مجموعة من الوسائل التي تستخدمها الإدارة لتحديد مدى التغير في البيئة الخارجية وتحديد الميزة التنافسية والكفاءة المميزة للمؤسسة التربوية في السيطرة على بيئتها الداخلية، بحيث يسهم ذلك في زيادة قدرة الإدارة العليا على تحديد أهدافها ومركزها الإستراتيجي.

نعنى أذن بالتحليل الإستراتيجي " فهم المؤسسة التعليمية لبيئتها الداخلية والخارجية، وتحديد أفضل سبل الإستجابة للتغيرات السريعة، واستغلالها باتجاه تحقيق أفضل أداء" .(Thompson،1997:32)

ولأن التحليل البيئي هو عملية استعراض وتقييم البيانات والمعلومات- التي تم الحصول عليها عن طريق تتبع البيئة الداخلية والخارجية - ومن ثَم تقديمها للمديرين الإستراتيجي ين في المؤسسات، الذين يقومون بتحليلها استراتيجياً بهدف تحديد العوامل الإستراتيجي ة التي سوف تحدد مستقبل المؤسسة، فأن البيانات المطلوبة لعملية التحليل الإستراتيجي تصنف عادة إلى :

1. المعلومات التاريخية والتي توضح القيم السابقة للظواهر واتجاهاتها للزيادة أو الانخفاض أو الثبات، وقيمة المعلومات التاريخية تمكن من استخلاص بعض المؤشرات الأساسية التي تدل على الاتجاهات المستقبلية للظاهرة.
2. المعلومات الحاضرة، وهي تصف أبعاد الموقف كما هو في نقطة الزمن الحالية، وهي معلومات قيمة، وتتوقف فعاليتها في خدمة أغراض التخطيط على مدى السرعة التي تصل بها إلى الإدارة.
3. المعلومات المستقبلية، وهي التنبؤات بالأحداث المحتملة في المستقبل والتي على أساسها تضع ال دارة تقديراتها وتبني توقعاتها، وهي أساس هام لعمليات التخطيط عموما.

وينقسم التحليل البيئي إلى قسمين:

تحليل البيئة الخارجية: Analysis of the External Environment

تعد دراسة وتحليل العوامل البيئية الخارجية من الأمور المهمة والضرورية عند اختيار الإستراتيجي ة المناسبة، من خلال تحديد الفرص المتاحة للمؤسسة، والتعرف إلى الظروف المحيطة بها في المكان التي تعمل فيه، وفي فترة زمنية محددة، وتتمكن المؤسسة من استغلال تلك الفرص لتحقيق أهدافها الإستراتيجي ة، وتحديد التهديدات أو المخاطر المحتملة.

تحليل البيئة الداخلية: Analysis of the internal Environment

يقصد بتحليل البيئة الداخلية: إلقاء نظرة تفصيلية على داخل التنظيم المؤسسي لتحديد مستويات الأداء، مجالات القوة، مجالات الضعف (إدريس وموسى، 113:2002). وتهتم المؤسسات التعليمية بتحليل وتقييم كافة العوامل الداخلية، وذلك بغرض رئيس يتمثل في بيان نقاط القوة والضعف التي يتسم بها كل عامل من العوامل الداخلية، مع الاستعانة بنتائج تحليل العوامل الخارجية، مما يساعد على اتخاذ قراراتها الإستراتيجي ة، واختيار البدائل المناسبة لها.

وتشتمل البيئة الداخلية على كل من: الاتصالات، السلطة، وسلسلة القيادة، الهيكل التنظيمي. وتشمل المعتقدات والتوقعات والقيم المشتركة فيما بين أعضاء المؤسسة. وتشمل أصول المؤسسة المادية :أموال – ممتلكات – أثاث، الموارد مباني، وتشمل الموارد البشرية متضمنة مهارات وقدرات وكفاءة الكادر البشري.

ويخلص الباحث إلى إمكانية تشخيص عوامل التحليل الإستراتيجي لعملية التخطيط بشكل مباشر على مستوى المؤسسات الجامعية وتصنيفها حسب الأولويات على النحو التالي:

عوامل القوة – (Strengths) :

أ. أعضاء الهيئة التدريسية المؤهلين.
ب. الإداريين والموظفين.
ج. البنية التحتية المتكاملة.
د. المختبرات والتجهيزات المتطورة.
ه. البرامج الدراسية الحديثة والمتنوعة في كل المرحل
و. التنافسية، والسمعة الجيدة للخريجين
ز. استخدام التقنية الحديثة في إدارة العملية
ح. أنتاج البحث العلمي والتميز فيه محلياً وإقليمياً.
ط. استقلالية الجامعة ومناخ الحرم الجامعي، ووسائل الإنتاج المعرفي فيه .

عوامل الضعف (Weaknesses) :

أ. التعقيدات المادية وارتفاع تكاليف البرامج الدراسية .
ب. ضعف الخدمات الجامعية.
ج. القصور في النشاطات الترويجية والتسويقية، والتوسعية
د. المحدودية في البرامج، والتوجيه، والكادر الأكاديمي.
ه. المحدودية في التعاون بين القطاعين العام والخاص.
و. التقليد والروتين، والتشابه في البرامج الدراسية.
ز. الضعف في الاتصال الخارجي مع المراكز البحثية والمؤسسات الأكاديمي ة العالمية.

الفرص - (Opportunities) :

أ. نسبة النمو السكاني.
ب. الطلب الاجتماعي على التعليم.
ج. المنافسة المجتمعية، وتطور البيئة الاجتماعية.
د. المحيط الجغرافي، الخدمات المساند.

والتهديدات المخاطر - (Threats):

أ. المنافسة في طرح البرامج، وفتح المؤسسات التربوية والتعليمية والخدماتية.
ب. الاستقطاب العالمي للبرامج، والمساندة الخارجية والدعم.
ج. محدودية الموارد، ومحدودية المحيط التنافسي .
د. محدودية سوق العمل، والضغوطات الخارجية .
ه. ضعف الاستقرار السياسي.

ويمكن تحديد العوامل الداخلية بعدة طرق منها : مقارنات حساب النسب المئوية، قياس الأداء، المقارنة بالفترات الماضية، ومتوسطات الصناعة، ويمكن تطوير عدة أنواع من المسح وتطبيقها بغرض مراجعة العناصر الداخلية، مثل الحالة النفسية للعاملين وكفاءة الإنتاج وفعالية (العارف، 23:2001).

ب. صياغة الإستراتيجية:

تعرف الإستراتيجي ة بأنها " :إعلان للنوايا وتحديد ما ترغب في أن تكونه على المدى الطويل، وهذا يستلزم الإلمام بكل العمليات المرتبطة بذلك تفادياً للعثرات المحتملة، وهي رسم المسار المستقبلي بالنسبة للخدمات التعليمية التي ستقدم للمجتمع وكيفية القيام بذلك".

ولصياغة الإستراتيجية وتكوينها، فأن ذلك يتطلب اتخاذ قرارات حول التالي :

1. تحديد فلسفة الجامعة، وغرضها، ورسالتها.
2. وضع أهداف طويلة الأجل لتحقيق الرسالة.
3. اختيار الإستراتيجي ة لتحقيق الأهداف طويلة الأجل.
4. وضع الخطة الإستراتيجي ة (الفرا،8:2005).

ويمر وضع الخطة الإستراتيجي ة للجامعة بثلاث خطوات هي:

أ -صياغة رؤية ورسالة الجامعة:

1. الرؤية الإستراتيجية:

يعتبر وجود رؤية إستراتيجية واضحة ومميزة بمثابة حجر الزاوية في بناء وتحقيق الإستراتيجية الفعالة، فالرؤية ليست مجرد سباق في انتقاء الألفاظ والشعارات، ولكنها منهج في الفكر الإستراتيجي الخلاق حول مستقبل المؤسسة، ونوعية أنشطتها المرغوبة، ومكانتها المتوقعة. وتبين الرؤية إلى أين تتجه المؤسسة، وتصور المستقبل الذي ينبغي حث خطى الأعمال تجاهه ويلاحظ هنا اختلاف الرؤية عن الرسالة في كونها تتحدث عن المستقبل ولا تصف الحالة الحالية، فهي توضح ماذا تريد المؤسسة أن تكون عليه في المستقبل، أما الرسالة فهي جملة تحدد غاية المؤسسة، ومبرر وجودها، وتحدد مجال عملها والفئة المستهدفة بخدماتها، فالرؤية هنا إذاً حلم أو إلهام ورغبة جامحة نحو بلوغ المراد، بينما الرسالة عبارة عن غرض. ويمكن القول أن أبعاد رؤية مؤسسات التعليم العالي ينبغي أن تبنى على أساس يضمن شمولية المكونات التالية:

1. مجال التخصصات التي ستتبناها المؤسسة واتجاهاتها في المستقبل. ويلزم لتحديد حجم الموارد معرفة حجم المؤسسة وأعمالها المطلوبة، ونوع التنظيم وأساليب الإدارة.
2. التركيز على حاجة المجتمع من الخريجين ونوعية تخصصاتهم والمهارات المطلوب امتلاكها بما يخدم التطورات العلمية والتكنولوجية المستحدثة.
3. القيم والثقافة والفلسفة التي ينبغي أن تنسجم مع قيم المجتمع وفلسفته، وتعكس بالضرورة ثقافة المؤسسة التي تسعى لترسيخ المنظومة القيمية في نفوس منتسبيها.
4. التنظيم لا يشمل الهيكل فقط بل يشمل أنظمة الإدارة (المغربي،80:1999).

ب – وضع الغايات **الإستراتيجية والأهداف**

لا تختلف الغاية لغويا عن الهدف حيث تشير الكلمتان إلى الشيء المراد تحقيقه، لكنهما يفترقان أمام تعريف بعض علماء الإدارة، إذ تشير الغايات إلى الأهداف في المدى البعيد والنتائج النهائية التي ترغب المؤسسة الوصول إليها وتحقيقها، في حين تشير الأهداف إلى البعد التشغيلي التفصيلي المحدد الذي عادة ما يكون مرشدا للنتائج ومعيارا للقياس والتقييم. وتمثل الغايات الإستراتيجي ة العنصر المحوري في عمليات التخطيط والإدارة الإستراتيجي ة، حيث تحدد الإطار العام للجهود والأنشطة التي تقوم بها المؤسسة، وتساعد في تحويل الرؤية الإستراتيجي ة والرسالة التنظيمية إلى مستويات مرغوبة للأداء، لذا فهي تعتبر وصفا للصورة المستقبلية للمؤسسة ومحددا واضحا ودليلا هاديا للاتجاه الإستراتيجي التي ترتبط بالأنشطة الرئيسة لها.وتُعرف الأهداف بأنه "الرغبة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها " (العبد،118:2003).

وتمثل الأهداف الإستراتيجي ة أو الغايات آخر حلقات المستوى الإستراتيجي وهمزة الوصل بالمستوى التالي من التخطيط، فهي تتوسط الرؤية والرسالة ومستوى التخطيط الإجرائي، ويمكن النظر إلى الأهداف الإستراتيجي ة أو الغايات باعتبارها حالات أو شروط موضوعية ينبغي العمل على تحقيقها من أجل ترسيخ وإقرار مجموعة المفاهيم الحاكمة والمعتقدات التي تضمنتها رسالة المؤسسة خلال عملية دقيقة تمر بثلاث مراحل متعاقبة وهي:

1. مرحلة بناء الأهداف العامة، تلك الأهداف التي تأتي من الخيارات الفلسفية الكبيرة، والخيارات السياسية والتربوية.
2. مرحلة التجزئة والتحليل القيمي الذي يرتبط بغايات أكثر واقعية ومحددة النهايات.
3. مرحلة الأهداف الإجرائية، التي تكون منظمة بشكل سلوكيات قابلة للملاحظة (مأندير، 24:2003)

المرحلة الثانية: تطبيق الإستراتيجية Strategic Implementation

تعد عملية تطبيق الإستراتيجي ة من المراحل المهمة في ترجمة الرؤى والأهداف العامة إلى واقع عملي، وتنفيذ الإستراتيجي ة " عبارة عن سلسلة من الأنشطة المترابطة مع بعضها البعض والتي تتضمن تكوين متطلبات الإستراتيجي ة التي يتم اختيارها (الدورى 293:2005)، ويرتبط تنفيذ الإستراتيجي ة بعدة عوامل مهمة منها، الهيكل التنظيمي، وأساليب التنفيذ المتبعة،ومدى توافر الموارد البشرية فضلاً عن الثقافة التنظيمية.ويتم تطبيق الإستراتيجي ة من خلال وضع الإطار العملي المتمثل بالخطط التنفيذية التي تشمل ما يلي:

1. وضع الأهداف قصيرة الأجل:

بعد مرحلة وضع الغايات العامة والأهداف طويلة الأجل من قبل الإدارة العليا يتم نشر هذه الأهداف وإعلام الإدارة الوسطى والإدارة التشغيلية بها لوضع خططهم التشغيلية، الأمر الذي يستلزم اشتقاق الأهداف قصيرة الأجل لتحويل الأهداف العامة إلى واقع عملي، وتعرف الأهداف قصيرة الأجل بأنها " عبارة عن نتائج مطلوب التوصل إليها في فترة تقل عادة عن سنة، وتسهم في تحقيق الأهداف طويلة المدى (غنيم 424:2005). ويرى الباحث أن نجاح صياغة الأهداف قصيرة الأجل وضمان انسجامها مع الأهداف العامة وتوفير الدافعية لتطبيقها، يتطلب المشاركة المسبقة من الإدارة العليا للإدارات والأفراد في وضع الأهداف العامة ووضوح السياسات، مما يخلق شعوراً بالمسؤولية لدى الجميع تجاه تحقيق ما تم الاتفاق عليه مسبقاً.

2. وضع البرامج التنفيذية:

تعبر البرامج عن خطط تنفيذية يتم تصميمها متضمنة مجموعة من الأنشطة لتحقيق هدف معين، وينتهي البرنامج بمجرد تحقيق الهدف، فالبرنامج خطة مؤقتة تستخدم لمرة واحدة (العبد،127:2002).

ويهدف إعداد الخطط والبرامج التنفيذية إلى تحويل البيانات الخام التي تم جمعها،وتحديد عدد من الأمور والأولويات التي تتعلق بكل هدف، مع التأكيد على أن البرامج التنفيذية ينبغي أن تتضمن أموراً عدة أهمها:

أ. طريقة التنفيذ.

ب. مؤشر الأداء – النواتج المتوقعة.

ج. مسؤولية التنفيذ– من سيؤدي العمل

د. تحديد المدة الزمنية للتنفيذ.

ه. التكلفة المتوقعة.

و. المتابعة والمراجعة النهائية.

وتحتاج هذه المرحلة إلى نظرة عملية وقدرة على تحريك الموارد البشرية وغير البشرية بطريقة منظمة ومرتبة تعمل على تنفيذ الإستراتيجيات التي وضعت في المرحلة السابقة، وأهم أسس نجاح هذه المرحلة هو تحقيق التكامل والتعاون بين الأنشطة والوحدات الإدارية المختلفة في المؤسسة لتنفيذ الإستراتيجيات بكفاءة وفاعلية.

3. الموازنات المالية

الموازنة هي خطة مالية تغطي فترة زمنية محددة، وهي توضح الكيفية التي يتم الحصول بموجبها على الأموال المطلوبة وكيفية توزيعها على الاستخدامات المختلفة (العبد،127:2002)، ويتم وضع المخصصات المالية لكل هدف عن طريق تحديد موازنات وحدة النشاط المطلوب، ثم يتم إعداد الموازنات في ظل المستوى الوظيفي ككل مع مراعاة تحقيق التفاهم والترابط بين الموازنات المختلفة، وامتزاج الأموال اللازمة استراتيجياً وتشغيلياً .

وترتبط الموازنة بالخطة الإستراتيجي ة ارتباطا وثيقا، إذ أن الموازنة تمثل تحليلا ماليا لقدرات المؤسسة وتنبؤا لمواردها وعائداتها المستقبلية، وهي الضابط الحقيقي لإمكانات المؤسسة في تحقيق أهدافها، وعلى الرغم من أن التخطيط يبنى على التخيل والطموح لما يؤمل الوصول إليه بعيدا عن القيود التي تحد من التفكير، إلا أن الواقع الذي تعيشه مؤسسات التعليم العالي وكلفة التعليم التي بدأت في الارتفاع تؤكد ضرورة مراعاة المؤسسة لإمكاناتها، ويرى الباحث أنه يمكن التوفيق بين متطلبات التخطيط الإستراتيجي وصياغة الأهداف الإستراتيجي ة بعيدا عن القيود المالية، وبين مراعاة الإمكانات من خلال الخطوات التالية:

1. يقوم فريق التخطيط بصياغة الأهداف ووضع الخطة التنفيذية وتكلفتها.
2. يقوم فريق إعداد الموازنة بحصر إمكانات المؤسسة وإيراداتها المتوقعة للعام القادم.
3. يناقش فريق الموازنة مع الإدارات المختلفة احتياجاتهم في ضوء الخطة وفي ضوء التقديرات المالية للإيرادات المتوقعة
4. في حال زيادة الكلفة التقديرية للأهداف عن الإيرادات المتوقعة يتم إعادة صياغة الأنشطة بغرض تقليل التكلفة.
5. عند زيادة تكلفة الخطة في أكثر من هدف يلجأ فريق التخطيط وفريق الموازنة بإعادة ترتيب الأولويات للأهداف واختيار البدائل الأقل تكلفة، أو تأجيل تطبيق هدف ما لعدم توفر إمكانات تحققه، ويلجأ معدوا الموازنة عادة لتحويل الأهداف المؤجلة إلى الموازنات التطويرية بحيث تترجم لمشاريع تسعى المؤسسة للحصول على تمويل لها

المرحلة الثالثة: الرقابة وتقييم الاستراتيجية Strategic evaluation and control

تأتي عملية الرقابة والتقييم للإستراتيجية في إطار كونها جزءاً ومكوناً رئيساً من عملية الإدارة الإستراتيجي ة، والرقابة لا تستهدف بالدرجة الأولى رصد الأخطاء، أو التجاوزات أو الانحرافات، وإنما تهدف أساساً إلى التأكد من صحة التفكير ودقة التخطيط وكفاءة التنفيذ، وأن عملية الرقابة على تطبيق الخطة الإستراتيجي ة تمتد من التأكد من جودة التفكير الإستراتيجي، والتأكد من جودة الخطة الإستراتيجي ة، حتى التأكد من جودة الأداء .كما أن كل الإستراتيجيات تخضع للتقييم الفعلي ومطابقته للمخطط المستهدف وكذلك تخضع لعملية تقييم لمعرفة مدى تناسبها مع التغييرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية، ولتقييم مدى دقة التنبؤات التي تحتويها الخطط، يتطلب ذلك مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المتوقعة من تطبيق الإستراتيجي ة وبالتالي اكتشاف الانحرافات سواء كانت في التصميم، أو في تطبيق الإستراتيجي ة. ويرى الدجنى (2012) أن عملية الرقابة والتقييم تتم على المستوى الإستراتيجي (الرؤية- الغايات والإستراتيجيات) بعد مدة لا تقل عن عام من خلال الخطوات التالية:

أ. تحليل البيئة الداخلية والخارجية عند إجراء عملية التقييم.

ب. مقارنة نتائج التحليل الحالي مع نتائج التحليل السابق للتعرف إلى الظروف المستجدة على البيئة والتي تؤثر بشكل مباشر– سلبا أو إيجابا -في تحقيق الغايات.

ج. فحص مدى إسهام الأهداف التفصيلية في تحقيق غايات المؤسسة حتى فترة إجراء عملية التقييم ووضع نسبة الانجاز أو الإخفاق.

د. في حالات الإخفاق يتم دراسة أسبابه وعلاقة التحليل البيئي به ومن ثم تحديد البدائل العلاجية التي تسهم في تقويم الانحرافات أو التركيز على البدائل الإستراتيجي ة.أما عملية الرقابة والتقييم على المستوى التنفيذي وبرامج العمل فيمكن إجراء تقييم دوري كل ثلاث شهور، وهي عملية سهلة لأنها ترتبط بأنشطة محددة المعنى والزمن والتكلفة، ومؤشر الأداء المنظم لعملية الحكم عليها.

رابعاً: الدراسات السابقة.

دراسة (الحجار2009) بعنوان: "التخطيط الإداري للتعليم العالي في قطاع غزة، دراسة تقويمية": هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفكرية للتخطيط الإداري في مجال التعليم العالي، وتحديد أهم عناصره،

واستخلاص أهم معايير ومؤشرات التخطيط الإداري الفعال، وتقويم واقع عمليات التخطيط الإداري للتعليم العالي في محافظات غزة في ضوء المعايير والمؤشرات المشار إليها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى، واختار عينة الدراسة من القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة والبالغ عددها 461موظفًا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- تقييم المؤسسة يجب أن ينطلق من وجود خطة إستراتيجية للمؤسسة تشرف على جودة تطبيقها عمادة الجودة والنوعية.
- تطور التخطيط الإستراتيجي يؤثر في مؤسسات التعليم العالي بشكل مباشر على تطوير أدائها المؤسسي.
- وجود ارتباط بين الثقافة التنظيمية للعاملين ومدى تطور الهيكل التنظيمي والقدرة المؤسسية من جهة، وبين التخطيط الإستراتيجي من حيث تأثير كل منها على الآخر.
- ضعف المشاركة في تحليل البيئة الداخلية والخارجية أدى إلى عدم تحقيق الشمولية في البناء التخطيطي لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة.

دراسة (الدجني2010) ، بعنوان: دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق جودة الأداء المؤسسي: تناولت الدراسة مشكلة دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق جودة الأداء المؤسسي كدراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية وقد شملت الدراسة الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بقطاع غزه، وبلغ عدد مجتمع الدراسة (130) عضوا وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعتين في محاور جودة الأداء المؤسسي ودور التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بأبعاد الأداء المؤسسي وكذلك واقع جودة التخطيط الإستراتيجي.

دراسة (حسين 2002) بعنوان" :تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإ ستراتيجي في التعليم الجامعي المصري"

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق التخطيط الإستراتيجي كأسلوب في التعليم الجامعي المصري، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كأحد أساليب ومداخل المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل وتفسير البيانات المرتبطة بالتخطيط الإستراتيجي وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تضمنها التصور المقترح من أهمها:

- إجراء التحليل البيئي لمؤسسات التعليم الجامعي.
- تحديد الفئات المستهدفة من قبل مؤسسات التعليم الجامعي.
- لتعريف على سبل تطبيق الإستراتيجيات داخل المؤسسة نفسها.

المبحث الثالث: الدراسة التطبيقية لإعداد خطة إستراتيجية لجامعة الخرطوم

البند الأول: منهجية إعداد الخطة:

أ. تشكيل فريق عمل من داخل الجامعة" فريق الخطة الإستراتيجي ة " يضم مجموعة من الأساتذة الخبراء في هذا المجال.

ب. تشخيص الوضع الحالي للإدارة من خلال تحليل مواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات.

ج. استخلاص عوامل النجاح الأساسية ومن ثم تحديد ملامح الرؤية والرسالة.

د. تحديد الأهداف الإستراتيجية للجامعة في ضوء رؤية ورسالة الجامعة.

ه. تحديد الإستراتيجيات المناسبة التي ستساهم في تحقيق الأهداف المؤسسية.

و. إعداد البرامج التي سيتم تنفيذها في إطار الخطة الإستراتيجي ة، ومراحل تنفيذها.

ز. إعداد مسودة الخطة ومناقشتها مع مدير الجامعة ووكيل الجامعة والجهات ذات الصلة.

ح. رفع الخطة لاعتمادها من قبل مجلس إدارة الجامعة.

ط. إعلانها ونشرها على كل العاملين ومتعاملين مع الإدارة والجهات ذات الصلة.

البند الثاني: متطلبات الخطة الإستراتيجي ة:

تقوم الجامعة باعتماد منهجية التخطيط الإستراتيجي لمواكبة مستجدات الجودة وضمانها والاعتماد، ولضمان قيامه بتحقيق مهامه بالشكل الفاعل في المرحلة المقبلة تخطيطا وتنفيذاً يتطلب إعداد خطة إستراتيجية للسنوات الخمس المقبلة اعتباراً من 2014، على أن تأخذ في الاعتبار جملة من المتطلبات أهمها:

- تحديد أولويات المرحلة المقبلة مرتبط بجدول زمني محدد قابل للتطبيق.
- إعادة النظر في بعض اللوائح والإجراءات ذات العلاقة بالأنشطة الأكاديمية.
- تخصيص الموارد البشرية والمالية وربطها ببرامج الخطة.
- تطوير إستراتيجيات المتابعة والتقييم وآلياتها استناداً إلى معايير تهدف إلى تجويد القرارات المتخذة.

البند الثالث: نشأة الجامعة وتطور رسالتها

يعود تاريخ جامعة الخرطوم إلى العام 1902 م عندما شيدها الحكم الثنائي كمدرسة ابتدائية باسم كلية غردون التذكارية وأصبحت مدرسة ثانوية في عام 1905 م. وفي عام 1924 م تطورت إلى مدرسة ثانوية مهنية تضم أقسام القضاء الشرعي، الهندسة، إعداد المعلمين، والكتبة والمحاسبين والعلوم. وفي عام 1924 م تم أيضا أنشاء مدرسة كتشنر الطبية كنواة للتعليم العالي في السودان، وتبع ذلك أنشاء المدارس

العليا في القانون والزراعة والطب البطري في عام 1938 م والعلوم والهندسة في عام 1939 م والآداب في عام 1940 م. كانت كل مدرسة تتبع للمصلحة الحكومية التي سيعمل بها خريجوها وفي عام 1945 م تجمعت كل هذه المدارس – ما عدا مدرسة كتشنز الطبية – تحت كلية غردون التذكارية في إدارة موحدة، وارتبطت بجامعة لندن ليحصل الطلاب المتفوقين على درجة البكالوريوس من جامعة لندن مع استمرار منح الدبلوم لبقية الطلاب. وفي عام 1951 م تغير الاسم إلى كلية الخرطوم الجامعية تحت رعاية جامعة لندن، وانضمت إليها في نفس العام مدرسة كتشنز الطبية. وبنيل السودان لاستقلاله أصدر البرلمان في يوليو 1956 م قرارا بترقية الكلية إلى جامعة باسم (جامعة الخرطوم).

حدد قانون جامعة الخرطوم لسنة 1995 م. المادة 5 رسالة وأغراض الجامعة فيما يلي :

الجامعة دار للعلم تعمل على تحصيله وتدريسه وتطوير مناهجه ونشره في إطار الأهداف العامة للدولة وسياسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتعمل عن طريقه على خدمة الوطن وتنمية موارده، وعلى نهضة البلاد فكريا وعلميا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا مع عدم الإخلال بعموم ما تقدم، تعمل الجامعة بتحقيق الأغراض الآتية :

أ. تأكيد هوية الأمة وتأصيلها من خلال المناهج التي تقرها الجامعة وتطبقها.

ب. إعداد الطلاب ومنحهم إجازاتهم العلمية.

ج. إقبال أساتذتها وطلابها على إجراء البحوث العلمية والتطبيقية، المرتبطة بحاجات المجتمع المختلفة.

د. ابتكار التقنية وتطويعها لخدمة المجتمع السوداني بالتعاون مع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الأخرى، والتدريب في مختلف المجالات وتقوية الصلات مع المؤسسات الشبيهة إقليميا وعالميا.

ه. الاهتمام بقضايا التنمية البشرية، والفكرية، والقيم الدينية.

و. ويؤكد قانون الجامعة لسنة 1995 م حرية العقيدة والفكر والبحث العلمي وعدم التمييز إذ ورد في المادة 6 ما يلي:

ز. يتمتع أعضاء هيئة التدريس ومساعدوهم والطلاب بالجامعة بحرية العقيدة والفكر والبحث العلمي في إطار القانون والدستور.

ح. لا يجوز حرمان أي سوداني من الانتماء للجامعة طالبا أو موظفا على أساس العقيدة أو العرق أو الجنس.

الجامعة منذ تأسيسها في بداية القرن الماضي وهي تسعي جاهدة بكل قوة إلي تفعيل إمكانياتها وقدراتها وإثراء خبرات طلابها معتمدة في ذلك كله علي الخبرات العلمية والفكرية لأساتذتها ومستندة في ذلك لكافة المستحدثات والأساليب العلمية والتكنولوجية. استجابة للحراك الذي تبناه المجتمع والدولة نحو التعليم الجامعي، اليوم تقف الجامعة وقفة مراجعة وتدقيق وتأمل من اجل الانطلاق من قاعدة ما تم انجازه إلى أفاق أرحب وأوسع لتأكيد تميز الجامعة في أدوارها وأنشطتها محليا وعالميا ولترتقي إلى المكانة التي تستحقها في التصنيفات بين جامعات العالم.

البند الرابع: رؤية: إتقان... إستحسان... أنجاز

البند الخامس: رسالة الجامعة

إتقان الأداء الأكاديمي والمؤسسي وتجويد البحث العلمي، تقود إلى تميز الجامعة، وبالتالي أنجاز أهدافها لتصل في مرتبتها العالمية التي تنشدها.

قيم الجامعة:

1. تعزيز المواطنة الصالحة وترسيخ حب الوطن.
2. التسامح واحترام التنوع الثقافي لمكونات المجتمع السوداني.
3. الأداء المتميز شعار دائم للجامعة.
4. العدالة والنزاهة والشفافية والصدق والحرية الأكاديمية.
5. الانفتاح على المجتمع وخدمته ومد جسور التواصل معه.

غايات تحققها الإستراتجية:

1. تأكيد هوية الأمة وتأصيلها من خلال المناهج التي تقرها وتطبقها الجامعة.
2. غرس عادات تعليمية وسلوكية جديدة تنمي قِيم الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي والمستمر، وتنمية مواهب الإنسان وملكاته الذهنية والنفسية والبدنية والجمالية والإبداعية، وقيمه الأخلاقية والروحية.
2. تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمساواة بين المواطنين دون تمييز، وذلك بتوسيع فرص التعليم.
3. إشاعة التعليم المستمر والتعليم المجتمعي.
4. تأهيل وإعداد القوى البشرية المدربة والقادرة لمقابلة احتياجات التنمية.
5. الإسهام في تطوير نوعية التعليم وتجويده باستخدام الوسائط التقنية الحديثة المتعددة.
6. إرساء التعاون التعليمي والثقافي مع المؤسسات التعليمية محلياً وإقليمياً وعالمياً.

البند السادس: أولويات الجامعة وفق إعداد الخطة

1. ضرورة تأهيل كليات الجامعة للتقديم للاعتماد الأكاديمي، والعمل على التطوير والتحسين المستمر لجودة العملية التعليمية والبحثية والعمليات المساندة بالجامعة.
2. أنشاء كليات للتميز في مدن الخرطوم الثلاث – المدينة الجامعية في سوبا وشمبات– ذات تخصصات جديدة متفاعلة مع احتياجات الأطراف المعنية وسوق العمل.
3. التوسع في استخدام التعليم الالكتروني، والتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، وتوفير الموارد والبنية اللازمة لتحقيق ذلك، والتوسع في التعيينات لأعضاء الهيئة المساعدة لمواجهة عدم التناسب بين أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الكليات ذات الأعداد الكبيرة.
4. تفعيل وعقد اتفاقات للعلاقات الثقافية مع المؤسسات التعليمية والبحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية لإنشاء برامج مشتركة على مستوى مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا.
5. تسويق خدمات الجامعة الاستثمارية والبحثية والاهتمام بقضايا البيئة والمجتمع والعمل على المساهمة الفاعلة في التنمية المستدامة عن طريق التوسع في البحوث والاهتمام بالبحوث متعددة التخصصات.
6. الاهتمام بالتدريب المستمر للقيادات، وأعضاء هيئة التدريس، والهيئة المعاونة، والعاملين لرفع الكفاءة والفعالية وتحقيق التميز في الأداء الجامعي والبحثي وخدمة المجتمع والبيئة.
7. الاهتمام بتحسين البنية التحتية للجامعة والكليات، ومعالجة مشكلة الزيادة المطردة في أعداد الطلاب عن طريق نقل الكليات ذات الأعداد الكبيرة لمواقع ذات سعة أكبر.

البند السابع: تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة SWOT

7/ 1 تحليل البيئة الداخلية

نقاط القوة Strengths

سمعة أكاديمية متميزة حققتها الجامعة منذ إنشائها محلياً وإقليمياً وعالمياً أدت إلى اعتراف العديد من الدول والجهات العلمية الإقليمية والعالمية بالشهادات الممنوحة من الجامعة وكذلك ارتباط الجامعة بالعديد من اتفاقيات التعاون مع جامعات وهيئات عالمية.

حرم جامعي ذو موقع متميز يساعد على توفير بيئة تعليمية وبحثية فاعلة يتوافر فيه بنية أساسية وتكنولوجية تساعد على تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية.

أ. إمكانية التوسعات المستقبلية متمثلة في وجود أرض مخصصة في مدن العاصمة الثالثة.

ب. توافر عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والهيئات المعاونة المتخصصة في مجالات معرفية وتطبيقية وعلمية متنوعة.

ج. تنوع وتعدد تخصصات وفروع الدراسة بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

د. وجود قنوات متزايدة للنشر العلمي تتمثل في الدوريات العلمية المتميزة والمؤتمرات والندوات العلمية التي تعقدها الجامعة، فضلاً عن تدعيم الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في حضور المؤتمرات والندوات العلمية الداخلية والخارجية.

ه. توافر وحدات ذات طابع خاص بالجامعة معنية بقضايا البحث العلمي وخدمة المجتمع وقضايا التنمية والتي من شأنها تعظيم قدراتها في توفير موارد متجددة للجامعة من خلال التعاون مع مواقع الإنتاج والخدمات بالمجتمع.

و. وجود نظام للتحسين المستمر يهدف إلى رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس والهيئات المعاونة من خلال توفير مجموعة من البرامج التدريبية بشكل منتظم وذلك للارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية.

ز. وجود نظام دراسات عليا قادر على منح درجات علمية متنوعة ضمن قواعد وآليات تتوافق مع المعايير العالمية.

ح. استخدام فعال لإمكانيات الجامعة ومواردها، العمل في الفترات المسائية وأيام الأجازات في بعض الكليات وبرامج الدراسات العليا وطلاب الانتساب.

- توافر نظام متطور للتعليم المفتوح والتعليم الافتراضي قادر على التوسع لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق ديمقراطية التعليم وتوفير فرص للتعلم الذاتي المستمر.
- تطبيق نظام المجموع التراكمي في تقييم الطلاب مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية مع وجود نظام للتقييم الخارجي للطلاب في بعض الكليات بالاشتراك مع هيئات التدريس بالجامعة.
- تنفيذ العديد من مشروعات تطوير البنى التحتية بالجامعة مما يسهم في تحسين الإمكانات المادية ويدعم كذلك تحسين كافة الأنشطة التعليمية والبحثية بها.
- وجود دار ضيافة تابعة للجامعة يتوافر فيها عدة قاعات مجهزة بالاحتياجات اللازمة لعقد المؤتمرات والندوات العلمية المتميزة.
- تقديم الخدمات الصحية المتميزة للمجتمع من خلال المستشفيات الجامعية التعليمية والتخصصية.
- اهتمام الجامعة برعاية الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال عمادة الطلاب.

نقاط الضعف Weaknesses

- غياب معايير مرجعية أكاديمية محددة وواضحة يمكن عن طريقها وضع نظام لتقييم ومتابعة كليات الجامعة وأقسامها المختلفة.

- التأخر في إعداد الكليات بالجامعة لمقابلة المعايير الأكاديمي ة المؤهلة للاعتماد.
- عدم وجود توصيف واضح ودقيق للمناهج يمنع التكرار والازدواجية مع غياب المتابعة والرقابة من جانب الأقسام أو اللجان العلمية على المحتوى.
- ضعف كفاية وفاعلية نظم المعلومات والاتصالات لربط الجامعة ووحداتها وكلياتها؛ مع عدم استكمال قواعد بيانات خاصة بأعضاء هيئات التدريس والهيئات المعاونة والعاملين والطلاب والخريجين.
- ضعف استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في برامج التدريس بالجامعة نظراً لعدم توافرها لضعف التمويل المالي من ناحية ولنقص إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها من ناحية أخرى.
- حاجة عديد من الكليات للتوسع في الإنشاءات والمباني لاستيعاب الأعداد المتزايدة سنوياً من الطلاب الملتحقين بها، مما أدى إلى عدم توافر أماكن في معظم الكليات لتشجيع الأنشطة الجماعية بين الطلاب.
- غياب سياسة محددة في بعض الكليات لربط الخريجين بالكليات والجامعة بعد التخرج.
- عدم وجود نظام لمراجعة اللوائح والقواعد وإجراءات العمل وتحديد كيفية تحسينها وتطويرها لتدعيم جهود الجامعة في توكيد الجودة وتحسين الأداء.
- الحاجة لتفعيل سياسات تسويق الخدمات الاستثمارية التي تقدمها الجامعة لزيادة الدخل المتوقع وخدمة المجتمع.
- انخفاض مرتبات أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم مما يؤدى إلى عدم تفرغهم للعمل في الجامعة.
- ندرة البحث العلمي الجامعي بين أساتذة الجامعة وغياب شبة كامل لأبحاث الفريق مع الانفصالية الشديدة بين الأقسام المتناظرة والمختلفة داخل الجامعة مما قاد إلى عدم تنشيط حركة التزاوج العلمي بين التخصصات على النحو الذي نلحظه في غالبية بلدان العالم المتقدم.
- عدم التناسب بين أعداد الطلاب وأعداد أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات الأمر الذي يؤدى إلى زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس مما يؤثر على الإنتاج البحثي له.
- عدم وجود تفاعل كاف بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الكليات وبصفة خاصة الكليات ذات الأعداد الطلابية الكبيرة.
- عدم وجود نظام للإرشاد الأكاديمي في غالبية الكليات لمساعدة الطلاب في توفير المعلومات اللازمة للمفاضلة والاختيار والتقدم في المسار العلمي أو الوظيفي.
- غياب نظم تقييم البرامج الدراسية من وجهة نظر كل من الطلاب والأطراف المعنية.
- الاعتماد المبالغ فيه على المذكرات المتواضعة مما يؤدى إلى عدم تنمية مهارات البحث وروح الإبداع والابتكار لدى الطلاب ويضعف قدرة الطالب على التعلم الذاتي.
- جمود المقررات التدريسية وعدم تحديثها في إطار الحركة المتسارعة في مجال العلوم الحديثة والتطور التكنولوجيى.
- عدم توجه البرامج الدراسية بشكل كاف لتلبية الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل وتزويد الخريجين بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيق ميزة تنافسية لهم.
- اقتصار أساليب التقييم المتبعة للطلاب على عدد محدود من الاختبارات (اختبار نهائي في معظم الكليات النظرية) مع اتجاه معظمه لقياس قدرات الحفظ والاسترجاع دون اختبار قدرة الطلاب على الاستنتاج والتحليل والإبداع والابتكار.
- عدم تعميم نظم البحث الالكتروني في جميع المكتبات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على إجادة استخدامها مع حاجة معظم المكتبات إلى تحديث وتطوير من حيث كمية وحداثة المراجع والدوريات العربية والأجنبية.
- محدودية دور البحوث الأكاديمي ة للجامعة في مواجهة المشكلات المجتمعية والتنموية.
- غياب التركيز على التخصصات النادرة لتحقيق ميزة تنافسية للجامعة في مجالات علمية وبحثية غير تقليدية.
- عدم توافر نظام لجذب الطلاب الوافدين يستخدم فيه إستراتيجية تسويقية فاعلة.
- ضعف مستوى التأهيل العلمي والتدريب الإداري للموظفين بكليات الجامعة.

2/7 تحليل البيئة الخارجية

في ظل المتغيرات الراهنة محلياً وإقليمياً وعالمياً أوضحت نتائج التحليل البيئي أن الجامعة أمامها العديد من الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في تدعيم "المركز التنافسي" للجامعة وتحقيق غاياتها وأهدافها الإستراتيجية، كما أن هناك مجموعة من التهديدات المحتملة والتي يتحتم على الجامعة أن تحدد كيفية التعامل معها في سبيل تحقيقها لرسالتها وغاياتها.

الفرص المتاحة Opportunities

- زيادة الاهتمام المحلى والإقليمي والعالمي بأهمية ضمان الجودة والتحسين المستمر في منظومة العملية التعليمية.

- أنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- أنشاء إدارة متخصصة في التقويم والجودة ووحدات للمساعدة في نشر الوعي بثقافة الجودة والتميز في الأداء في الجامعة والكليات المختلفة.
- الزيادة في الطلب الاجتماعي على التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
- النمو المتزايد في أعداد الطلاب الوافدين القادمين للجامعة من الدول العربية والأفريقية والآسيوية كنتيجة لتداعيات ظروف عالمية معاصرة.

التهديدات المحتملة Threats

- الزيادة المستمرة والمتتالية في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة مما يزيد من الضغط على الإمكانيات والموارد المتاحة ويؤثر سلبياً على الخدمات المقدمة للطلاب.
- سياسة القبول بالتعليم العالى للطلاب على الكليات بناء على معيار واحد وهو النسبة في الشهادة السودانية دون مراعاة الرغبة والاستعداد ومدى التناسب بين احتياجات الدراسة وإمكانيات الطالب مما أدى إلى انخفاض الدافعية لدى الطلاب للابتكار والإبداع والتميز.
- التدهور المستمر في مستويات الطلاب القادمين من مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية واللغة الانجليزية.
- جذب الجامعات العربية بدول الخليج وليبيا لأعضاء هيئة التدريس من الجامعة.
- الإعارات الممتدة لأعضاء هيئة التدريس إلى جامعات خارج الوطن.
- عدم التوازن بين أعداد الخريجين من التخصصات المختلفة والاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
- تواضع الأنفاق الحكومي على التعليم الجامعي مقابل زيادات مضطردة في أعداد الملتحقين فيه مما يؤثر على جودة الخدمة التعليمية المقدمة.
- إحجام أصحاب الأعمال عن تدعيم التعليم والبحث العلمي على مستوى البحوث الأساسية والتطبيقية.
- زيادة معدلات البطالة مما يؤثر سلبياً على دافعية الطالب نحو التفوق والتميز.
- الاعتمادية والارتباط الوثيق بين التعليم الجامعي وما قبل الجامعي وتأثيره على نوعية واستعداد الطالب ومستواه العلمي

البند الثامن: الهوية المستقبلية للجامعة:

أن نقاط الانطلاق في أي خطة إستراتيجية ناجحة تقوم على التعرف على هوية الذات وعلى الوضع الراهن وخصائصه وعلى الوضع المرغوب الوصول أليه أو الهوية المرغوب بناؤها أثناء تنفيذ الخطة، ومن ثم تحقيقها مكتملة مع نهاية الخطة الإستراتيجية وجامعة الخرطوم عرفت منذ إنشائها كجامعة ذات تخصصات معرفيه متنوعة ومع أشراقات ثورة التعليم العالى وتعدد الجامعات والتخصصات كأن لزاماً أن تتبنى الجامعة الريادة في إحداث التغيير وتبنى رؤية جديدة.

جامعة تخصصات متنوعة:

ويمثل ذلك الهوية التقليدية للجامعة حيث تعمل الجامعة على إضافة كليات ومعاهد ومراكز جديدة تشمل مجالات تخصص يحتاجها المجتمع، كما تضيف العديد من البرامج الجديدة، وذلك لزيادة البدائل والخيارات الدراسية للطلاب على مختلف مستوى الدرجات العلمية (البكالوريوس والدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه..) إلى جانب غيرها من الدبلومات العامة والمهنية والبرامج التدريبية، وكذلك التوسع في برامج التعليم عن بعد.

جامعة بحثية:

إدراك الجميع أهمية الوظيفة البحثية بالجامعات وليست كل الجامعات تحمل هوية الجامعة البحثية – ولكن من يحمل هذه الهوية يقوم ببناء قاعدة بحثية متكاملة وحديثة ومتوازنة في مختلف الموارد اللازمة للقيام ببحوث علمية تتسم بالابتكار والجدة والمعاصرة، ويقوم بهذه الأبحاث أعضاء هيئة التدريس والباحثون وطلاب الدراسات العليا وبصورة خاصة طلاب مرحلة الدكتوراه. ويجب أن تعمل الجامعة البحثية على الترابط والتعاون بينها وبين الجامعات الأخرى ومراكز الأبحاث على المستوى المحلى والعالمي

جامعة إلكترونية:

بالرغم من أن الجامعة قد قطعت شوطا كبيرا وناجحا في التحول إلى جامعة إلكترونية إلا أن الجامعة تسعى في إطار الخطة الإستراتيجية إلى ترسيخ هذه الهوية بكافة أبعادها والتحسين المستمر لجودتها لتعمل الجامعة بكفاءة أكبر في خدمة مجتمعها الداخلي من: قيادات جامعية وأعضاء هيئة تدريس وطلاب وطالبات وإداريين، ولربط مختلف الوحدات والإدارات والتمتع بالمزايا التي تتيحها التقنيات المختلفة المطبقة. ويتم ترسيخ هذه الهوية من خلال نشر ثقافة التعاملات مع الجامعات والهيئات والمنظمات وغيرها. وذلك من خلال نشر ثقافة التعاملات الالكترونية وتنمية المهارات اللازمة لذلك وتطبيق الإدارة الالكترونية بكافة أبعادها وإجراءاتها واكتمال وجودة المواقع الالكترونية للكليات والمعاهد والمراكز والتوسع في التعليم الالكتروني حيث يتم تصميم محتوي الكترونيا لغالبية المقررات الدراسية التي تدرس لطلاب الجامعة، إلى جانب نشر التعليم عن بعد والتوسع فيه بكثير من التخصصات وعلى مستوى درجة البكالوريوس والدبلومات العليا والماجستير.

جامعة مفكرة:

وهذه الهوية تدعم هوية الجامعة البحثية من زاوية أنها تشجع وتدعم التفكير الإبداعي الذي يمثل مصدر الأفكار الجديد إلا أن إطار أو

مفهوم الجامعة المفكرة يتسع بشكل أكبر كثيرا من ذلك فالمفهوم يرتبط بكافة العقول والطاقات الفكرية لكافة فئات الموارد البشرية العاملة بالجامعة. ويرتبط بذلك العمل وفق أساليب فعالة من اجل تنمية الطاقات الفكرية وترسيخ أهمية التفكير وأساليبه للجميع. وبالنسبة للطلاب والطالبات تعليم التفكير وربط أساليبه بمقرراتهم الدراسية وتنميتهم الذاتية وفي إطار هذا المفهوم تعمل الجامعة المفكرة على تشجيع واستثارة فكر هؤلاء جميعا كأفراد ومجموعات عمل من خلال أساليب متعددة منها أسلوب توليد الأفكار المتاح للجميع وأسلوب مجموعات التفكير الإبداعي وتكون المحصلة ربط كافة العقول وطاقاتها الفكرية وتوظيفها واستثمار نواتجها الإبداعية لتكون المحصلة في اتجاه جامعة منتجة مبدعة ومبتكره

البند التاسع: الغايات المستقبلية لجامعة الخرطوم:

1. أن تحافظ جامعة الخرطوم على مكانتها، وأن تزيد من إسهاماتها العلمية والفكرية التي تقدمها داخل السودان وخارجها، وذلك من خلال البحث العلمي والابتكار.
2. أن تحقق الجامعة رسالتها في الرقي بالمجتمع عبر تميز علمي وبحثي رائد وتعمل على تحقيق رؤيتها المستقبلية.
3. أن تحقق الجامعة هويتها ليس فقط كجامعة تخصصات متنوعة، لكن أيضا كجامعة بحثية وجامعة الكترونية وجامعة مفكرة وذلك وفقا لمتطلبات مجتمع المعرفة.
4. أن تعمل الجامعة على رفع الكفاءة الداخلية والخارجية في الأداء المؤسسي وتأكيد جودة أدائها وفق معايير الجودة للاعتماد المؤسسي والاعتماد الأكاديمي للبرامج إلى جانب شهادات الجودة الشاملة لغير ذلك من مجالات مثل: العمل الإداري والمعامل والمختبرات والبيئة.
5. أن تعمل على بناء القدرات وتحقيق تكاملها وتوازنها مع العمل على زيادة موارد الميزانية أو موارد التمويل الذاتي وحسن إدارة تلك الموارد.
6. أن تحسن الصورة الذهنية للجامعة وترسخ أدوارها وبرامجها في خدمة المجتمع لتكون الجامعة الخيار الأول للمجتمع وذلك من خلال التواصل الإعلامي للجامعة مع المجتمع وعن طريق تدعيم مختلف برامجها.
7. أن ترتقي بجودة أداء كافة فئات الموارد البشرية بالجامعة وبصورة خاصة أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم للقيام بأدوارهم المطلوبة سواء البحثية أو التعليمية أو غيرها مع التشجيع على الإبداع والابتكار.
8. أن يكون الطالب في بؤرة وأولوية اهتمام الجامعة من اجل توفير بيئة تعلم محفزة وإيجابية تمكن من اكتساب المعارف العلمية وغير ذلك من مهارات الاتصال ومهارات التنمية الذاتية ومهارات الإعداد لسوق العمل.
9. أن ترتقي الجامعة بموقعها التصنيفي سواء أكان على مستوى التصنيفات الإقليمية أم التصنيفات العالمية للجامعات أو أن يكون لها حضور محسوس ومشاركات إيجابية متنوعة في مجالات البحث العلمي المختلفة.

البند العاشر: الأهداف الإستراتيجية والإستراتيجيات:

الهدف الأول: إعادة هيكلة الكليات والأقسام.

الإستراتيجية: مواكبة الجامعات العالمية في التطور العلمي والهيكلي بحيث يظهر التكامل والتداخل العلمي للعلوم المتخصصة.

الهدف الثاني: استقرار أعضاء هيئة التدريس.

الإستراتيجي ة: تعزيز البدائل الاقتصادية لموارد دخل مستقرة ومحفزة لعضو هيئة التدريس وتوفير المقومات داخل الجامعة لأستقرر وجذب أعضاء هيئة التدريس.

الهدف الثالث: تحقيق بوابة الجامعة الالكترونية لمعايير الجودة المعتمدة في التصنيف العالمي للمواقع الالكترونية للجامعات.

الإستراتيجية: استكمال متطلبات ومعايير التصنيف من تجهيزات وخبرات وفعاليات لأعداد بوابة الجامعة الالكترونية. بما يعكس مصداقية الجامعة ويعزز ثقة الجهات المصنفة.

الهدف الرابع: أن يصل عدد طلاب برامج التعليم عن بعد إلى 30 ألف طالب

الإستراتيجية: تهيئة البيئة المحفزة للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد عامل أساسي لنجاح العملية التعليمية بالجامعة.

الهدف الخامس: الجامعة الأولى في البحث العلمي على المستوي الإفريقي والعربي وفق التصنيفات العالمية المعتمدة مع الأخذ في الاعتبار ما يلي:

- أنتاج علمي واحد على الأقل لكل عضو هيئة تدريس سنويا (الأوراق العلمية – الترجمة – تأليف الكتب) وربطها بحافز مالي مجزئي.
- تنظيم كل كلية مؤتمرا وندوة سنويا في مجال تخصصها

الإستراتيجية: الشركات الإستراتيجية مع المؤسسات العلمية والبحثية الدولية بما يسهم في تطوير المناخ العلمي والبنى التحتية والمخرجات البحثية وبرامج الدراسات العليا وفق المعايير العالمية.

الهدف السادس: الارتقاء ببرامج الدراسات العليا بما ينسجم مع معايير العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع للوصول إلى:

- اعتماد برامج جديدة ومستحدثه في دكتوراه وماجستير.
- إلزام جميع الأقسام العلمية في الجامعة أن تمنح درجة الماجستير
- يمثل طلبة الدراسات العليا 50% من إجمالي عدد طلاب الجامعة.

- وجود عضو هيئة تدريس واحد على الأقل في كل قسم علمي ذي سجل عالمي حافل للإشراف على برامج الدراسات العليا.

الهدف السابع: بناء ثقة المجتمع لتكون الجامعة الخيار الأول وفق ما جاء في خطة التواصل الإعلامي للجامعة.

الإستراتيجية: التواصل الإعلامي الجاذب والبناء مع كافة المعنيين من داخل الجامعة وخارجها بما يعزز مصداقية الجامعة وسمتها الجوهرية

الهدف الثامن: أن يصبح حجم الموارد الذاتية السنوية في الجامعة موازى لحجم الدعم الحكومي.

الإستراتيجية: أنشاء مؤسسات تعمل في تسويق استثمارات وخدمات الجامعة في القطاع الخاص.

الهدف التاسع: أنشاء حاضنات الأعمال لتستوعب أكبر عدد من الموهوبين والمبدعين ببرامج ترعاها الجامعة على مستوى السودان

الإستراتيجية: تطوير الشراكات الإستراتيجي ة المحلية والعالمية الداعمة للبيئة الجامعية الحاضنة للموهوبين والمحفزة للمبدعين والمتميزين (على المستوى التعليمي والثقافي والاجتماعي).

الهدف العاشر: توافر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في جميع البرامج والوحدات الأكاديمي.

الإستراتيجي ة: تهيئة البيئة العلمية والتقنية والفنية والنظامية الداعمة للاعتماد الأكاديمي والمؤسسي في جميع البرامج الأكاديمي ة والوحدات الإستراتيجية في الجامعة.

الهدف الحادي عشر: التطبيق المتكامل لنظم الإدارة الالكترونية في جميع وحدات الجامعة

الإستراتيجية: تعزيز القدرات الذاتية والشراكات وتطويرها لإيجاد بيئة محفزة وتوفير المقومات داخل الجامعة لتطوير الإدارة الالكترونية.

البند الحادي عشر: البرامج والمشاريع

1. البرنامج: برنامج التطوير الأكاديمي والتخصصي المشاريع:

أ. مشروع دمج التخصصات الأكاديمي ة (م11)

أهداف المشروع:

- دمج الأقسام النظائر المتشابه في الكلية التي تدرس العلوم البحتة في الجامعة في مجالات العلوم والتقنية، بحيث تخدم كلية العلوم البحتة كل كليات الجامعة التي تدرس مقررات متشابه.
- تطوير نظام متكامل ومنهجي لتدريس العلوم البحتة تكون شاملة لكل التخصصات.
- تحقيق مبدأ التكامل التخصصي في الكليات التي تدرس العلوم الأساسية.

ب. مشروع تطوير برامج الدراسات العليا (م12)

أهداف المشروع:

- إعداد الكفاءات العلمية المتخصصة في مجالات المعرفة والبحث العلمي وذلك بتهيئة أعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في الاختصاصات المتنوعة.
- تأهيل الاختصاصيين وتوجيههم للاشتراك في عملية التدريس وذلك بالعمل على فتح الدورات المناسبة لتأهيلهم وتدريبهم في العلوم المختلفة الإنسانية والتطبيقية.
- ربط الدراسات العليا بالحاجات الضرورية لخطة التنمية القصيرة والطويلة والعمل على تحقيق أهدافها وفق حاجات المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.
- ترسيخ قاعدة البحث العلمي الرصين المبني على محاولة حل الإشكالات العلمية في العلوم الإنسانية والتطبيقية البحتة وذلك يتطلب توجيه الطلبة نحو اختيار البحوث المفيدة التي تسهم بحل مشاكل المجتمع والاهتمام بالقضايا الصعبة العالمية.
- الاهتمام بالدراسات الميدانية والتجريبية لمواجهة المشاكل التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والأمنية لوضع الحلول المناسبة لتلك المشكلات والتوصل إلى نتائج علمية تساعد على تذليل المعوقات.
- تنشيط حركة التأليف والتحقيق والترجمة والمراجع العلمية والكتب الجامعية، والتوسع في أنشاء المجلات العلمية المحكمة لنشر البحوث المتخصصة.
- الاهتمام بذوي الكفاءات العلمية لتطوير مهاراتهم وإبداعاتهم وذلك بفتح المجال أمامهم لممارسة النشاط العلمي.
- تقديم الخدمات الاستثمارية العلمية لمؤسسات الدولة كافة وفي المشاريع المختلفة.

ج. مشروع إعادة هيكلة الكليات (م13)

م 131: دمج أقسام اللغات بالجامعة في معهد اللغات.

م132 : دمج أقسام النظرية والإنسانية في كليات التربية والآداب والاقتصاد والعلوم الإدارية في كلية واحدة.

م133: دمج الأقسام التطبيقية في كليات التربية والعلوم والهندسة في كلية واحدة.

م134: دمج الكليات الطبية والعلوم الصحية والمختبرات الطبية في كلية واحدة.

م135: دمج كليات العلوم الزراعية والبيطرية والغابات والإنتاج الحيواني في كلية واحدة.

م136: كلية جامعة الخرطوم الخاصة

أهداف المشروع:

1. زيادة التعاون بين التخصصات والأقسام والكليات ذات التخصصية المتداخلة بالجامعة من أجل استفادة قصوى من الموارد.
2. زيادة جودة البحث من خلال التركيز على الحقول ذات الأولوية ومجالات القوة والقدرة التنافسية للجامعة.
3. زيادة إمكانية التركيز على المجالات ذات الطلب العالي والحد من الازدواجية في معروض المنهج.
4. زيادة الكفاءة في اتخاذ القرار بتحريك مستوى اتخاذ القرار لمستويات أدنى في الهيكل التنظيمي.
5. استحداث برامج دراسية أكثر انفتاحا على التخصصات المتقاربة.
6. أتاحت فرص أكثر للطلاب في اختيار خططهم الدراسية وفق الإطار العام للكلية.
7. تقليص العبء الإداري الكلى وتطوير أساليب الإدارة والتفويض.
8. تنشيط حركة البحوث المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس، والتوسع في إنشاء المجلات العلمية المحكمة لنشر البحوث المتخصصة.

2. البرنامج: برنامج استقرار أعضاء هيئة التدريس

المشاريع:

أ. مشروع الهيكل الراتبى المميز لعضو هيئة التدريس (م21)

في إطار دعم استقرار عضو هيئة التدريس، و جذب الموجودين بالخارج منهم، يجب أن يكون هنالك العائد الاقتصادي المجزئى، ومما لاشك فأن إجازة هيكل راتبي مفرد ومميزاً لأعضاء هيئة التدريس،يصب في هذا الاتجاه.

ب. مشروع الشراكات الاقتصادية والترويج لموارد الجامعة البشرية (م22)

ج. البرامج: برنامج تطوير البوابة الإلكترونية للجامعة

المشاريع:

1. مشروع تطوير البنية التحتية (م31)
2. مشروع تطوير المواصفات الفنية (م32)

د. البرامج: برنامج التعليم عن بعد والتعلم الالكتروني.

1. مشروع تطوير النظم التقنية والفنية (م41 /م31 /م32)
2. مشروع زيادة عدد الدارسين في نظام التعليم عن بعد (م42)
3. الأهداف الرئيسة، وهي:
4. نشر تطبيقات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم الجامعي بما يتوافق مع معايير الجودة.
5. التوسع في الطاقة الاستيعابية بمؤسسات التعليم الجامعي، من خلال تطبيقات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.
6. تعميم الوعي التقني، وثقافة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، إسهامًا في بناء مجتمع معلوماتي.
7. الإسهام في تقويم مشروعات وبرامج التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.
8. دعم الأبحاث والدراسات في مجالات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.
9. وضع معايير الجودة النوعية لتصميم المواد التعليمية الرقمية، وإنتاجها، ونشرها.
10. تقديم الاستشارات للجهات ذات العلاقة في مجالات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.
11. بناء البرمجيات التعليمية وتعميمها لخدمة العملية التعليمية على القطاعين العام والخاص.
12. تشجيع المشروعات المتميزة في مجالات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم الجامعي.
13. تنظيم اللقاءات، وتنظيم المؤتمرات، وورش العمل، التي تسهم في تطوير التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.

ه. البرامج: برنامج تطوير البحث العلمي

المشاريع:

- مشروع تطوير الموارد التقنية والفنية (م51/ م41 /م31/م32)
- مشروع اقتصاديات البحث العلمي (م52)
- مشروع تطوير الأداء البحثي (م53)
- مشروع أولويات البحث العلمي (م54)
- مشروع تسويق نتائج البحث العلمي (م55) / (م22)

الأهداف الرئيسية لمشاريع البحث العلمي والدراسات العليا :

الهدف الأول: ترقية البحث العلمي بالجامعة

1. اختيار الطلاب المتميزين للالتحاق ببرامج الدراسات فوق الجامعية.
2. إعداد دارسين متميزين من حملة الدرجات فوق الجامعية.
3. انتهاج أسلوب التطوير المستمر للبرامج الدراسية.
4. تقوية مصادر التعلم (مراجع ومجلات وأي مصادر أخرى).
5. ابتداع البرامج الدراسية عالية المستوى والسعي لاعتمادها.
6. تقوية مهارات الاتصال والتعلم.

الهدف الثاني: تطوير البحث العلمي من خلال:

1. تقوية ودعم برامج الدراسات العليا لتنشيط وترقية البحث العلمي بالجامعة.
2. تدريب باحثين قادرين على إنجاز البحوث العلمية المتميزة.
3. توجيه البحث العلمي لحل مشكلات المجتمع الراهنة.

4. خلق شراكة بحثية مع الشركات الصناعية.
5. نقل التجارب وتوطين التقانة الحديثة من خلال تنظيم المؤتمرات وورش العمل.
6. العمل على توفير الدعم المالي للبحوث من الجهات المانحة والممولة داخليا وخارجيا

الهدف الثالث: خدمة برامج الدراسات العليا للمجتمع من خلال مد المجتمع بمتخصصين قادرين على التعامل مع المتغيرات العلمية.

و. البرامج: برنامج تطوير التواصل الإعلامي

المشاريع:

1. مشروع إذاعة الجامعة (م61).
2. مشروع تلفزيون جامعة الخرطوم والبث الرقمي المرئي (م62).
3. مشروع تعزيز الصورة الذهنية للجامعة في المجتمع (م63).

ز. البرامج: برنامج تطوير الإيرادات الذاتية

المشاريع:

1. مشروع تطوير استثمارات الجامعة (م71)
2. مشروع هيئة أوقاف جامعة الخرطوم (م72)
3. مشروع تطوير اللوائح والإجراءات المالية (م73)
4. مشروع التسويق وتطوير الشراكات (م74)

ح. البرامج: رعاية الموهوبين وإعداد قيادات المستقبل

المشاريع:

- **مشروع الكشف والتعرف على الموهوبين (م81)**

أهداف المشروع:

1. التعرف على الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في الجامعة في مجالات العلوم والتقنية.
2. تطوير نظام متكامل ومنهجية شاملة للتعرف على الموهوبين.
3. تحقيق العدالة والإنصاف في اختيار الطالب الموهوب وتوجيهه لبرنامج الرعاية الملائم له.
4. بناء قاعدة بيانات شاملة ومفصلة للطلبة الموهوبين في الجامعة.
5. الإسهام في توعية المجتمع بخصائص الموهوبين وأهمية اكتشافهم.
6. الإسهام في إثراء مصادر البحث العلمي والمكتبة العربية فيما يتعلق بمجال التعرف على الموهوبين.

- **مشروع تأهيل أعضاء هيئة التدريس لرعاية برامج بناء قيادات المستقبل (م82)**

ط. البرنامج: برنامج الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي

- **مشروع تطوير المناهج والبرامج الدراسية (م91)**

أهداف المشروع:

1. إدخال مقررات البناء المعرفي والقدرات في كل الخطط الدراسية (الملكية الفكرية – الجودة والإتقان – أخلاقيات المهنة).
2. تطوير المناهج الدراسية بالتركيز على غايات القدرة التنافسية لخريج الجامعة المتميز.
3. أنشاء نظام المراجعة الدورية للمناهج كل أربع سنوات مبنى على المراجعة السنوية لمحتويات المقررات وأهدافها .

- مشروع تطوير طرق التدريس (م92 /م91/ م31/م32)
- مشروع تطوير الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس (م93)
- مشروع تطوير تقنية المعلومات الالكترونية (م 94/م92/ م
- مشروع قياس الأداء المؤسسي وتقويمه (م95)

أهمية قياس الأداء المؤسسي:

1. قياس نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها من خلال نجاح الكليات والإدارات في تحقيق أهدافها.
2. قياس مدى مصداقية إنجاز العمل والأهداف كما تعكسه التقارير الدورية للإدارات (الخطة السنوية والتشغيلية
3. أداه مهمة للرقابة الإدارية والتخطيط الموضوعي.
4. الكشف عن نقاط الضعف في تحقيق الأهداف والعمل على معالجتها.
5. الكشف عن نقاط القوة وتفعيلها.
6. وضع خطة عمل لتحقيق الأهداف المرجوة وفق مخرجات الخطة الإستراتيجية للجامعة.

ي. البرنامج: برنامج تطوير الإدارة الالكترونية

المشاريع:

1. **مشروع تطوير التقنيات والدعم الفني**

2. مشروع الشراكات في تطوير الإدارة الالكترونية (م111/م31/م32)

الأهداف الرئيسية:

1. تقديم الخدمات إلى الطلاب والمستفيدين في مكان وجودهم بالشكل والأسلوب المناسبين وبالسرعة والكفاءة المطلوبة مع تطوير أفضل الطرق لمشاركتهم في العملية التعليمية والبحثية.
2. توفير مناخ مشجع للبحث العلمي والإدارة الأكاديمية وتذليل العقبات التي يواجهها الطلاب والتي تتمثل بشكل أساسي في بطء الإجراءات وتعقيدها.
3. توفير معلومة دقيقة محدثه لمتخذ القرار وذلك للمعاونة في التخطيط طويل المدى، متابعة التنفيذ بشكل دقيق.
4. رفع كفاءة أعمال الجهاز الإداري وأسلوب المراقبة والمتابعة.
5. ضبط الإنفاق عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد واستحداث آليات جديدة للمشتريات وإدارة المخزون ومتابعة تنفيذ الموازنة.

6. تهيئة المجتمع الجامعي باستيفاء ما عليها من اتفاقيات شراكة دولية والتي تتطلب مستوى أداء يتواكب مع النظم الحديثة المتبعة.
7. رفع إنتاجية وكفاءة الأداء الأكاديمي.
8. توفير المعلومات المطلوبة بدقة عالية في الوقت المناسب.
9. تهيئة كل شركاء الجامعة داخليا وخارجيا للتحول الالكتروني.
10. رفع كفاءة إدارة الجامعة عن طريق أتمته نظم العمل في الحكومة.
11. تطوير بنى تحتية عامه في حقل التقنية في بيئتي الاتصال والحوسبة.
12. تسهيل نظام الدفع الالكتروني.
13. تحقيق فعالية الأداء الجامعي.

المبحث الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات

أن موضوع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، لم تتناوله سوى عدد قليل جداً من الدراسات، وحتى وقت قريب كان يعتقد متخذي القرارات بجامعاتنا أنه من الترف التحدث عن التخطيط الإستراتيجي للجامعات. وعلى الرغم من هذا، تزداد أهمية التخطيط الإستراتيجي يوما بعد يوم، مع كثرة الدعوات التي تنادى بضرورة التخطيط على أسس ومعايير ومواصفات محدده. وكذلك كثرة التوصيات التي تؤكد ضرورة وأهمية التعاون والتنسيق بين روافد التعليم العالي لبلورة خطة إستراتيجية شاملة للتعليم العالي بالسودان، إلا أن هذه الدعوات لم تجد أذن صاغية عند مديري الجامعات، وهذا يمثل التحدي الحقيقي أمام جميع مؤسسات التعليم العإلى بالسودان للتخطيط الإستراتيجي ليعطى أهمية بالغه في توضيح التطلعات والأهداف وتسخير القوى المادية والمعنوية وتسخير الطاقات لتحقيق أهداف الخطط الإستراتيجية، كما أنه يمثل أحد المرجعيات لقياس الأداء في جامعاتنا. خلاصة القول أن الوصول إلى التخطيط الإستراتيجي مبنى على رؤية ورسالة وغايات وأهداف لمؤسساتنا الجامعية يتطلب جهود جميع العاملين بالجامعة، والتزامهم الكامل بالعمل على تحقيق المرجو من عملية التخطيط الإستراتيجي ككل، والإيمان بما تقوم به.

النتائج

1. هنالك قصور شديد في توافر التخطيط الإستراتيجي في جامعة الخرطوم وكلياتها المختلفة بمؤسسات التعليم العإلى بالسودان، وافتقارها للسمات والأسس والمعايير السليمة لتبنى الرؤية والرسالة وصياغة الأهداف.
2. وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة من حيث عمومية الرؤية، وضعف إستشراقها للمستقبل، وعدم دقة التعابير في بعض جوانب الرسالة. وشمولية بعض الأهداف.
3. الخلط بين مصطلحات عناصر التخطيط الإستراتيجي، والافتقار لوجود مصطلحات معيارية موحدة وثابتة وواضحة لدى مؤسساتنا الجامعية تتناسب وأهدافها.
4. هنالك خلط بين أهداف الجامعة ومهامها وأهداف الكليات، حيث أظهرت الدراسة أن هنالك سبعة كليات فقط من أصل خمسة عشر التي كأن لديها مهام وأهداف معاً، بينما توجد ثلاثة فقط من الثمانية المتبقية فيها مهام فقط.
5. توافر الرؤية في خطط ثلاث كليات في أخر خطط إستراتيجية تبنتها، في حين غياب منهج التخطيط الإستراتجية في بقية الكليات.
6. ظهرت الرسالة في كليتين فقط من أصل ثلاثة كليات، لديها خطط إستراتيجية في حقبة التسعينيات.
7. غياب دور الكليات والوحدات والإدارات في الجامعة في إعداد الخطة الإستراتيجية للجامعة والمشاركة في تقييم أداء الخطط السابقة.

التوصيات:

1. ضرورة تطبيق مؤسسات التعليم العالي السودانية لمنهج التخطيط الإستراتيجي، وفق السمات والمواصفات والأسس والمعايير الخاصة به، يتم أنزاله على إدارات الجامعة لتبنى عليه خططها وبرامجها ومن ثم ترفع لإدارة الجامعة العليا لوضع السياسات المنبثقة منها.
2. مراعاة التوازن في مشاركة كل مكونات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في وضع الخطط الكفيلة بتطبيق التخطيط الإستراتيجي.
3. عقد ندوات وورش عمل ومحاضرات تثقيفية عن التخطيط الإستراتيجي لجميع المستفيدين في جامعاتنا وخارجها لحثهم وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة والإيجابية في عملية التخطيط الإستراتيجي.
4. ضرورة العمل على تعزيز مظاهر القوة ودعم عوامل تحقيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، وفي الوقت نفسه العمل على سد الفجوات والثغرات في أداء هذه المؤسسات والارتقاء بدورها.

5. تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى استنباط مصطلحات معيارية موحدة تتناسب وأهدافها، على أن يكون استعمال تلك المصطلحات محصوراً على أدبيات التخطيط في الجامعة.
6. ضرورة استفادة الجامعات من تجارب الجامعات العالمية والإقليمية، والتي تمارس بالفعل عمليات التخطيط الإستراتيجي في ظل وجود إدارة للجودة والاعتماد الأكاديمي تتبنى سياسة ضبط جودة العمليات الأكاديمية.
7. إشراك إدارات التقويم والجودة والاعتماد الأكاديمي في وضع الخطط والإستراتيجيات بالجامعات وذلك من خلال دورها التقويمي وتبنيها لمعايير ومؤشرات جودة الأداء.
8. تشجيع الباحثين والدارسين في مجالات ضمان الجودة والاعتماد على إعداد دراسات منهجية متخصصة عن اتجاهات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات.

المواجع والرسائل والدوريات:

1. الاغا، إحسان (2001) منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل، دار المقداد: فلسطين
2. حافظ إجلال، وهب، سوسن (2003)، أصول الإدارة، مدخل متكامل، الطبعة الأولى، جامعة عين شمس: مصر
3. الدوري، زكريا (2005) الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية: الأردن
4. دوريس، مايكل، وآخرون (2006): التخطيط الإستراتيجي الناجح، اتجاهات جديدة للبحث المؤسساتي، ترجمة عبد ربه، سمة، الطبعة الأولي، العبيكان للطباعة والنشر: الرياض
5. الزاوي، خالد (2003)، **الجودة الشاملة في التعليم " واسواق العمل في الوطن العربي** "، الطبعة الاولى، مجموعة النيل العربية: القاهرة
6. الدجنى، إياد على (2010) دور التخطيط الإستراتيجى في جودة الأداء المؤسسي، جامعة دمشق
7. السلمي، علي (2001)، " خواطر الإدارة المعاصرة "، دار غريب للطباعة والنشر " القاهرة
8. السلمي، علي (2003)، السياسات التعليمية وصنع القرار، الطبعة الاولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الاسكندرية
9. سورنسن، تشارلز دبليو، وأ خرون (2006)، التميز في الجودة النوعية والأداء، في التعليم العالي _ تطبيق نظام بالدريج في الجامعات والمعاهد، ترجمة عبد ربه، سمة، الطبعة الاولى، مكتبة العبيكان: الرياض
10. العارف، نادية (2001) التخطيط الإستراتيجي والعولمة، الدار الجامعية: مصر
11. العبد، جلال (2003)، إدارة الأعمال مدخل إتخاذ القرارات وبناء المهارات، دار الجامعة الجديدة للنشر: مصر
12. علام، رجاء محمود (2010). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 5. القاهرة دار النشر للجامعات
13. غنيم، محمد (2005)، التخطيط التربوي، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان
14. الفرا، ماجد (2005)، دورة تدريبية في التخطيط الإستراتيجي، الجامعة الإسلامية : غزة
15. اللوزي، موسى (2002): التنمية الإدارية، ط 2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان
16. ماندير، ميشيل (2003)، فن التعليم الوظيفي، الأهداف، الإستراتيجيات، التقويم، ترجمة الفوال، محمد، ونجيب، عبد الرحمن، الطبعة الاولى، دار الرضا: دمشق
17. مرسي، نبيل، (2003)، الادارة الإستراتيجية تكوين وتنفيذ إستراتيجيات التنافس، مصر: دار الجامعة الجديدة
18. المرسي، وآخرون (2002)، التفكير الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية منهج تطبيقي، الدار الجامعية : مصر
19. المغربي، عبد الحميد (1999)، الإدارة الإستراتيجية لمواجهة القرن الحادي والعشرين، الطبعة الاولى، مجموعة النيل العربية: القاهرة
20. الحجار، رائد حسين (2001)، " تطوير التخطيط الاداري للتعليم بقطاع غزة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، عين شمس، برنامج الدراسات العليا مع كلية التربية بغزة: القاهرة
21. حسين، حسن (2002)، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة التربية، عدد خاص، ص 160_210، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعلمية، مصر
22. Taylor, W. & Cleland, D. (Eds.) Strategic Planning and Management Handbook. New York : van Nostrand Reinhold company
23. Thompson, John L., " Strategic Management: Awareness & Change " ، 3rd ed., International publishing co. u k. ، (2003)

معايير جودة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية
(دراسة حالة جامعة دنقلا في الفترة من 2005م وحتي2013م)

د. ياسر محمد سعيد عبد المجيد
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – السودان
yasirms74@hotmail.com

أ.عمار محمد سعيد عبد المجيد
جامعة ام درمان الإسلامية– أم درمان – السودان
amarms76@hotmail. com

الملخص: هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء علي واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السودانية من خلال الوقوف علي تجربة جامعة دنقلا. حقق تطبيق الجودة الشاملة نجاحاً كبيراً في التغلب علي مشكلات التعليم ،كما أن التخطيط الاستراتيجي أصبح ضرورة في العملية الإدارية إلا أن العمليتين ما زالتا تحتاجان إلى مزاوجة ولا سيما عند وضع الخطط الإستراتيجية و مراعاة جميع المعايير التي من شأنها الارتقاء بالأداء في الجامعات. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وبلغ حجم مجتمع الدراسة (118) من أعضاء هيئة التدريس.استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس،ومقابلة موجهة للإدارة العليا بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن ثقافة التخطيط الاستراتيجي متوفرة بجامعة دنقلا وتعتبر درجة اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي كبيرة،وتعتبر ممارسة إدارة جامعة دنقلا لمعايير الجودة الشاملة في التخطيط الاستراتيجي ضعيف، وتعتبر درجة توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة ضعيفة. **وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:** استصحاب معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية في الخطة الإستراتيجية للجامعة.كما أوصت بإعادة النظر في ممارسة معايير الجودة الشاملة في التخطيط الإستراتيجي خاصةً من قبل الإدارة العليا وأيضاً دعم جودة الخدمات الإدارية والعمل على تحسين البيئة التعليمية،وبيئة العمل،وتحسين المرافق وتطبيق المعايير المعتمدة التي تناولتها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي ، الجودة ، المعايير.

أولا: المقدمة: مع الزيادة الكبيرة في حجم الشركات والمؤسسات والجمعيات شهد مفهوم التخطيط الاستراتيجي إقبالا كبيراً عليه، فبرزت الحاجة إلى تبني أساليب جديدة في إدارة المنشآت واستخدام الاستراتيجيات من خلال التخطيط اللإستراتيجي ويعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة، حيث يهتم بمستقبل المنشأة والأهداف التي تسعي إليها.

أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية،وأخذت المنظمات والحكومات توليها اهتماما كبيراً حيث تسعى الجامعات حالياً إلي التطوير والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها في البيئة المحيطة وذلك بتغيير الهياكل التنظيمية وتعديل السياسات والتركيز علي مراقبة جودة المخرجات والتطوير التنظيمي، والبحث عن إطار متكامل للتطوير يحقق القدرة التنافسية والبقاء والنمو.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من أنَّ تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات في كثير من الدول قد حقق نجاحاً ملحوظاً سواء في التغلب علي مشكلات التعليم او في الوفاء بمتطلبات المجتمع،وعلى الرغم من أن التخطيط الإستراتيجي أصبح ضرورة للوفاء بمتطلبات العملية الإدارية السليمة في ادارة المؤسسات إلا أن العمليتين ما زالتا تحتاجان الى مزاوجة ولا سيما عند وضع الخطط الإستراتيجية وضرورة مراعاة جميع المعايير التي من شأنها الإرتقاء بالأداء وتنظيمه وتحديده،ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما معايير جودة التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السودانية؟ وتتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:**

1.ما مدي توفر معايير الخطة الإستراتيجية في جامعة دنقلا تبعاً للمجالات الآتية:الرؤية الرسالة،الغايات،والأهداف؟.

2.ما درجة إهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الإستراتيجي ؟

3.ما مدى ممارسة إدارة جامعة دنقلا لمعايير الجودة الشاملة في التخطيط الاستراتيجي ؟

4.ما درجة توافر معايير الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة النوعية فى الخطة الإستراتيجية لجامعة دنقلا؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي إلقاء الضوء علي واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السودانية من خلال الوقوف علي تجربة جامعة دنقلا وتعتبر هذه الدراسة مهمة لأنها من الدراسات الحديثة و تعتبر من الدراسات القليلة في هذا المجال حسب علم الباحثان وهي دراسة لمعرفة واقع الجودة في ظل التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.

تسعي الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مدي توفر معايير الخطة الإستراتيجية في جامعة دنقلا تبعاً لمجالات: الرؤية الرسالة، الغايات،و الأهداف.
2. الكشف عن مدي ممارسة إدارة جامعة دنقلا لمعايير الجودة الشاملة في التخطيط الإستراتيجي.
3. توضيح درجة اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي.

حدود الدراسة:

تختص هذه الدراسة علي معرفة تطبيق معايير جودة التخطيط الاستراتيجي في جامعة دنقلا خلال الفترة من2005م–2013م

ثانياً: الإطار النظري:

1.التخطيط الاستراتيجي مفهومه وأهميته:

التخطيط الإستراتيجي strategic planning :

التخطيط الإستراتيجي منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبليات الإدارية والمحتملة والممكنة ويستعد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الإستراتيجيات البديلة ،وإتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ (زاهر 1993،، ص113).

2. مفهوم التخطيط الإستراتيجي:

يعرف التخطيط الإستراتيجي بأنه " عملية اتخاذ قرارات ووضع أهداف و استراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية وتنفيذها ومتابعتها". (غنيم ،2001م،ص238)

ويعرف كذلك بأنه الأسلوب العلمي الذي تلجأ إليه الإدارة في رصد وتوظيف الموارد المتاحة وإدارتها وصولاً إلى الأهداف المنشودة. (خطاب ،1989م،ص4)

ويرى الباحثان ان التخطيط الاستراتيجي هو: خطة طويلة الأجل (3_5 سنوات) يحدد فيها رسالة الجامعة، والغايات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وطرق تحقيقها، والبرامج الزمنية لتحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار التهديدات والفرص البيئية، والموارد والإمكانيات الحالية للمؤسسة".

1. مفهوم الجودة وأهميتها :

أ. الجودة في اللغة:

هي مرادفة لمعان الإتقان والإحسان،والإتيان بالجيد من القول أو العمل.و يرجع الأصل اللغوي لكلمة الجودة الي الفعل الثلاثي الماضي المجرد جاد بمعني أحسن وجاد بالشيء أي أتقنه وأحسنه،وجاد جودة أي صار جيداً،و جاد وجود بمعني واحد (ابن منظور،،1999م، ص72)

ب.الجودة في الاصطلاح :

الجودة ملائمة المنتج للاستعمال في الغرض المخصص له بدرجة ترضي المستهلك وكما تم تعريفها من (ISO)لعام 2000: مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً علي تلبيتها (العتيبي، ،2007، ص5)

عرف علماء ورواد الجودة الأوائل و من تبعهم الجودة بأنها:

1. كروسبي (Crosby): يري أنها تعني مطابقة المتطلبات.
2. جوران (Juran) :يقول أنها تعني الملاءمة للاستخدام.
3. ادوارد ديمنج (Deming):يري أنها تعني أن تفي بحاجات المستفيد حالياً ومستقبلا، (مجيد، ،2008، ص153).

ويري الباحثان مما سبق من تعاريف بأن للجودة مداخل عديدة: مدخل رضاء المستفيد أو متلقي الخدمة، الملاءمة للاستخدام، التحسين المستمر، والأداء الصحيح للعمل من أول مرة، تقليل التالف أو الفاقد، ومن هذه المداخل يمكن أن نلخص معاني الجودة أن تلبي حاجات المستفيد، أن تعمل على تقليل التالف والفاقد ،أن تحسن المنتج باستمرار، أن تؤدي العمل بالصورة الصحيحة من أول مرة.

ج.إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

عُرفت بأنها مجموعة من العوامل في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية.(الجضعي، 2005، ص23)

يري الباحثان انه إذا توفرت لدى خريج المؤسسة التعليمية المعارف المهارات اللازمة لمزاولة مهنته وأصبح قادراً على المنافسة في سوق العمل محلياً وإقليمياً ودولياً،فقد تحققت الجودة الشاملة لحد بعيد باعتبار أن بعض آراء خبراء الجودة يرون أن عميل المؤسسة التعليمية الأول هو الطالب.

د. معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

أن معوقات تطبيق الجودة في التعليم تتمثل في الآتي (الجضعي، 2005م، ص:43):

1. عدم توفر الكفاءات الإدارية المؤهلة في إدارة الجودة.
2. مقاومة التغيير، فالانتقال من النظام القديم إلى نظام جديد لا يمكن قبوله بسهولة في بعض المؤسسات ، وذلك لخشية بعض العاملين من أن التغير قد ينطوي على افتقادهم لمكتسبات معينة أو يحد من صلاحياتهم.
3. محدودية الموارد المالية.

هـ.معايير جودة التعليم العالي في السودان

معايير الاعتماد في التعليم العالي (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد،2007م ، ص،39):

المعيار في التعليم العالي هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته مؤسسات التعليم العالي بشأن أداء هذه المؤسسات بُغية تحقيق قدر من الجودة والتمييز.

ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي هي:

1. أن يكون للمؤسسة أهداف واضحة صريحة تتفق ورسالتها وتتناسب معها كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.
2. أن تكون المؤسسة قد نظمت مواردها البشرية والمالية والطبيعية لتحقيق أهدافها بفعالية وكفاءة.
3. أن تكون المؤسسة قادرة على تحقيق أهدافها وتعزيز فعاليتها التعليمية.
4. أن تكون للمؤسسة بنية تنظيمية أكاديمية وإدارية وفنية ومالية تتناسب مع أهدافها ومهاما وتتضمن هيكلاً تنظيمياً واضحاً.
5. أن يكون للمؤسسة نظام تقويم داخلي مستمر لمراجعة وتطوير الخطط الدراسية مع مراعاة مطلوبات العصر ونوعية الأداء.
6. أن يكون للمؤسسة عضوية هيئة تدريس تضم الهيكل الهرمي للرتب العلمية الأكاديمية المعروفة لدى التعليم.
7. أن تمتلك المؤسسة خطة للتطوير البشري النوعي قابلة للقياس والدراسة.
8. أن تكون المؤسسة قد أثبتت سلامة ممارستها وعلاقاتها بالمؤسسات التعليمية داخل وخارج البلد فعلياً بالتجربة.

و. الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العالي في السودان (موقع الكتروني وزارة التعليم العالي السودان)

الرؤية :

"النهوض بالمجتمع وتلبية حاجاته والاهتمام بالتنمية الشاملة عبر تأهيل الفرد القادر علي الابداع والابتكار والتفاعل مع مجتمعه، واعلاء قيم المجتمع الروحية والانسانية وصولاً الي تقدم وتطور الامة".

الرسالة :

1. تقديم تعليم عال وفق معايير الجودة والكفاءة وقادر علي تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل.
2. اتاحة فرص التعليم العالي للجميع على أساس الكفاءة والجدارة.
3. إعداد الاطر العلمية والتقنية في مختلف المجالات والتخصصات.
4. تنمية ونشر العلم والمعرفة عن طريق البحث العلمي وتطوير التقانة المحلية.
5. المحافظة علي القيم المجتمعية.

ز. الهدف الإستراتيجى

تقديم تعليم عالي الجودة وقادر على تزويد المواطنين بالمعرفة والمهارة اللازمة و القيم و السلوكيات الايجابية ومواءمة برامجه لإحتاجات المجتمع وسوق العمل وعدالة توزيع فرص الالتحاق بالتعليم العالي وجعله متاحا لكل فئات المجتمع.

الأهداف

يلعب التعليم العالي دورا قياديا في التغيير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من خلال تأثيره علي الفرد والمجتمع.

ح.نشأة جامعة دنقلا ومراحل تطورها

تأسست جامعة دنقلا بالقرار الجمهوري رقم (67) لسنة 1994م بكليات جامعة وادي النيل الثلاث التي تقع جغرافياً في الولاية الشمالية بحدودها الحالية، وهي: كلية العلوم الزراعية السليم، كلية الآثار والتراث كريمة، وكلية علوم الأرض والتعدين وادي حلفا. ومن ثّم إنطلقت الجامعة نحو التطور والتوسع ليبلغ عددها كلياتها ثلاثة عشر (العلوم الزراعية، الآداب والدراسات الإنسانية، علوم الأرض والتعدين، التربية معلمين، الشريعة والقانون، التربية أدبي، الطب والعلوم الصحية، الإقتصاد والعلوم الإدارية، الدراسات العليا، التقانة والتنمية البشرية، التربية رومي البكري، العلوم الإدارية، وكلية المجتمع) ومراكزها البحثية والتدريبية ثلاث مراكز (مركز الشيخ حمد العبد الله الجميح للبحوث الطبية، مركز أبحاث التراث، ومركز تطوير الأداء الأكاديمي والتنمية البشرية).

يقع مقر إدارة الجامعة بمدينة دنقلا، وللجامعة بنية تحتية قابلة للتطور والتوسع حيث هناك دراسات لإضافة بعض الكليات الأخرى والتي يحتاج إليها مجتمع الولاية الشمالية (دليل جامعة دنقلا،2007م، ص9)

أهداف الجامعة:

تعمل الجامعة في إطار السياسة العامة للدولة والبرامج التي يضعها المجلس القومي للتعليم العالي علي تحصيل العلم وتدريسه وتطوير مناهجه ونشره وذلك بغرض خدمة البلاد وتنمية مواردها ونهضتها فكرياً وعلمياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً ومع عدم الإخلال بعموم ما تقدم تعمل الجامعة علي تحقيق الأغراض الآتية، وهي:

1. تأكيد هوية الأمة وتأصيلها من خلال المناهج التي تقرها الجامعة وتطبقها.
2. إجراء البحوث العلمية والتطبيقية المرتبطة بحاجات المجتمع المختلفة والمتجددة، في سبيل خدمته والارتقاء به.
3. الاهتمام بعلوم البيئة الصحراوية والطب والأرض والصناعة في إطار الاهتمام بتنمية السودان عامة.
4. الاهتمام بالبيئة السودانية عامة وبيئة الولاية الشمالية خاصة، وتأهيل الكادر القادر على تطويرها وفق حاجته وقيمه.
5. التفاعل مع المواطن في الريف بتفهم مشاكله والاعتراف بمعرفته وخبرته، والعمل معه على تطويرها وفق حاجته وقيمه.
6. ابتكار التقنية وتوظيفها لخدمة المجتمع السوداني، بالتعاون مع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي الأخرى بالبلاد.
7. الاهتمام بقضايا التنمية البشرية، والفكر والقيم الدينية.
8. إعداد الطلاب ومنحهم إجازاتهم العلمية.

ط. التخطيط الاستراتيجي ومعايير جودة التعليم بجامعة دنقلا

رؤية الجامعة:

تسعى جامعة دنقلا للريادة والتميز الأكاديمي والبحثي وخدمة المجتمع.

رسالة الجامعة:

تقديم تعليم متميز، وإنتاج بحوث تخدم المجتمع من خلال إيجاد بيئة محفزة للتعليم والإبداع الفكري والشراكة المحلية والإقليمية والعالمية.

قيم الجامعة:

انطلاقاً من قيم ديننا الحنيف وثقافتنا المتنوعة المتميزة، نؤمن بالقيم الآتية:

1. الجودة: تطبيق أعلى معايير الجودة في كافة الأعمال بما يضمن تميز المخرجات والخدمات.
2. العدالة: نسعى لتحقيق مقومات العدالة وتساوي الفرص والإنصاف في التعامل مع الجميع بأعلى درجات الأمانة والاحترام والأخلاقيات المهنية.
3. العمل بروح الفريق: ترسخ الجامعة ثقافة العمل الجماعي تفكيراً وسلوكاً وتطبيقاً.
4. الإبداع: تُهيئ الجامعة المناخ المُحفِز على التفكير الإبداعي والسلوك الابتكاري خاصة في مجال البحث العلمي والإدارة.
5. الحرية الأكاديمية: تُشجع الجامعة الممارسات الاستكشافية والانفتاح والتعامل مع الآخرين.
6. الشفافية: تلتزم الجامعة بالإفصاح في المعاملات، والإجراءات وتدعيم متطلبات المساءلة والنزاهة.

ي.الأهداف الإستراتيجية للجامعة (مشروع الخطة الإستراتيجية جامعة دنقلا 2013–2022م ،ص 18–19):

ما العناصر الأساسية التي ستعتمد عليها الجامعة في تحقيق تطلعاتها المستقبلية؟

نتج عن الدراسة التشخيصية للوضع الراهن للجامعة ثمانية أهداف إستراتيجية، والتي تدعم رسالة ورؤية جامعة دنقلا حتى العام 2022م، وهي شاملة لجميع المجالات العلمية، والبحثية، والخدمية، والمهام والوظائف الإدارية، والمالية، والفنية، والتقنية، والمعلوماتية:

1. الهدف الأول: جودة التعليم في جميع التخصصات الأكاديمية، وتحقيق التميز في بعضها، والسعي للحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي.
2. الهدف الثاني: أعضاء هيئة تدريس متميزون وذوي كفاءات أكاديمية وبحثية عالية.
3. الهدف الثالث: تعزيز قدرات الخريجين معرفياً ومهارياً.
4. الهدف الرابع: تعزيز البحوث التطبيقية والبحوث القائمة على الإبداع والابتكارات.
5. الهدف الخامس: خلق بيئة عمل جامعية متميزة ومُحفزة قادرة على إحداث نقلة تطويرية كبيرة في الجامعة.
6. الهدف السادس: استقرار مالي، ومستقبل مستدام للجامعة.
7. الهدف السابع: خدمة المجتمع.
8. الهدف الثامن: الشراكات وبناء جسور التواصل.

ثالثاً: منهج و إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:يعتبر المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لموضوع الدراسة و الذي يعرفه (عليان ،وغنيم،2000م، ،ص42): (هو المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها،أشكالها،وعلاقاتها،والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني إن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث ويشمل في كثير من الأحيان علي عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

مجتمع الدراسة:

يمثل أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية،والتربية معلمين والاقتصاد والعلوم الإدارية ، والعلوم الزراعية، والتقانة والتنمية البشرية،والطب و العلوم الصحية ،والشريعة و القانون)، بجامعة دنقلا والبالغ عددهم (179) استاذاً و استاذة، (مساعد تدريس فما فوق).

عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة والتي اختارها الباحثان (118) من اعضاء هيئة التدريس.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات.

الجدول (1) يوضح مواصفات عينة الدراسة:

الكليات	العدد	النسبة	النوع	العدد	الدرجة العلمية	العدد	النسبة	الخبرة العملية	العدد	النسبة
الطب	27	%22.9	ذكر	76	فوق الدكتوراه	2	%1.7	1-5 اعوام	20	%16.9
الزراعية	29	%24.6			دكتوراه	48	%40.7			
التربية -معلمين	25	%21.2			ماجستير	52	%44	6-10 اعوام	63	%53.4
التقانة	10	%8.5								
اقتصاد	17	%14.4	انثى	42	بكالوريوس	16	%13.6	11عام فاكثر	35	%29.7
الشريعة	7	%5.9								
التربية رومي لبكري	3	%2.5			المجموع	118	%100	المجموع	118	%100
المجموع	118	%100	المجموع	118						

من الجدول أعلاه رقم(1) يتضح

- أن غالبية أفراد العينة من كلية الزراعة عدد (29) بنسبة (24.6%) ومن كلية الطب عدد (27) بنسبة (22.9%) ومن كلية التربية معلمين عدد (25) بنسبة (21.2%) ومن كلية التقانة عدد (10) بنسبة (8.5%)ومن كلية اقتصاد عدد (17) بنسبة (14.4%) ومن كلية الشريعة عدد (7) بنسبة (5.9%)ومن كلية التربية عدد (5) بنسبة (2.5%).
- أن غالبية أفراد العينه من الذكور عدد (76) فرد بنسنة (64.4%) ومن الإناث عدد (42) فرد بنسبة (35.6%).
- أن غالبية أفراد العينه من لديهم ماجستير عدد (52) بنسبة (44%) ومن لديهم دكتوارة عدد (48) بنسبة (40.7%) ومن لديهم بكالوريوس عدد (16) بنسبة (13.6%) ومن لديهم فوق الدكتوارة عدد (2) بنسبة (1.7%).
- أن غالبية أفراد العينه من الذين خبرتهم من 6-10 عاماً عدد (63) بنسبة (53.4%) ومن الذين خبرتهم 1-5 عاماً عدد (20) بنسبة (16.9%) ومن الذين خبرتهم من إحدى عشر عاماً فأكثر عدد (35) بنسبة (29.7%)

تصميم الاستبانة:

قام الباحثان بتصميم الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس وتكونت من البيانات الأولية: (النوع، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية والخبرة العملية)، المحور الثاني: تكون من أربعة مجالات وهي: المجال الأول: مدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي ويتكون من (7) عبارات، المجال الثاني: درجة اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي ويتكون من (10) عبارات، المجال الثالث: درجة ممارسة إدارة الجامعة لعملية التخطيط الاستراتيجي ويتكون من (14) عبارة، المجال الرابع: درجة توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية في الخطة الإستراتيجية لجامعة دنقلا ويتكون من (29) عبارة.

صدق وثبات الاستبانات:

تم عرض هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين وبعد ذلك تم تعديل الاستبانة حسب ملاحظاتهم،واعتبر الباحث ذلك هو الصدق الظاهري للاستبانة.

للحصول علي صدق وثبات الاستبانة قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس،وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (spss) تم حساب الثبات بمعامل (ألفا كرونباخ)، حيث بلغ

(0.90)،وهذا يعتبر معدل ثبات كبير مما يدل على صلاحية أدوات الدراسة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة شرع الباحث في توزيع الاستبانات، في كلية الطب تم توزيع (32) أعيدت منها (29) وتلف منها (2) ليصبح عدد الاستبانات السليمة (27) استبانة.

في كلية العلوم الزراعية تم توزيع (43) استبانة أُعيدت منها (29) إستبانة، أما في كلية التربية معلمين فقد تم توزيع (30) استبانة أُعيدت منها (25) إستبانة، وفي كلية التقانة فقد تم توزيع (14) استبانة أُعيدت منها (10) إستبانة، وفي كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية فقد تم توزيع (20) استبانة أُعيدت منها (17) إستبانة، وفي كلية الشريعة تم توزيع (14) استبانة أُعيدت منها (7) إستبانة، وفي كلية التربية تم توزيع (12) استبانة أُعيدت منها (3) إستبانة.

الجدول رقم (2) يجيب علي السؤال الأول: ما مدى توفر معايير الخطة الإستراتيجية في جامعة دنقلا

م.	البند		درجة الموافقة				
			أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	مفهوم التخطيط الاستراتيجي واضحاً لدى القائمين على إدارة الجامعة.	التكرار	41	37	31	7	2
		النسبة	%34.7	%31.4	%26.3	%5.9	%1.7
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
2	تسعى إدارة الجامعة إلى تحديد التوجهات المستقبلية من خلال التخطيط الاستراتيجي.	التكرار	45	40	26	4	3
		النسبة	%38.1	%33.9	%22	%3.4	%2.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
3	التخطيط الاستراتيجي يساعد في إتباع أساليب علمية في إدارة الموارد المتاحة للجامعة لبلوغ الأهداف المنشودة.	التكرار	63	42	9	4	0
		النسبة	%53.4	%35.6	%7.6	%3.4	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
4	التخطيط الاستراتيجي هو عملية علمية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للجامعة وتهدف للانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات الجودة الشاملة.	التكرار	64	40	11	3	0
		النسبة	%54.2	%33.9	%9.3	%2.5	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
5	التخطيط الاستراتيجي خطة تمتد من 10– 25 سنة تحدد فيها رسالة الجامعة وغاياتها وأهدافها وطرق تحقيقها وفق برامج زمنية محددة.	التكرار	61	47	7	3	0
		النسبة	%51.7	%39.8	%5.9	%2.5	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
6	التخطيط الاستراتيجي عمل فكري للتبوء بالمشكلات التي تعيق تحقيق أهداف الجامعة للاستعداد لتفاديها قبل حدوثها.	التكرار	56	40	13	7	2
		النسبة	%47.4	%33.9	%11	%5.9	%1.7
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
7	لدي الجامعة خطة إستراتيجية من أهم مخرجات عملية التخطيط الاستراتيجي.	التكرار	33	48	19	15	3
		النسبة	%28	%40.7	%16.1	%12.7	%2.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

من الجدول رقم(2) نجد أن عدد غالبية أفراد العينة يوافقون بشدة علي توفر معايير الخطة الإستراتيجية في جامعة دنقلا.

الجدول رقم (3) يجيب علي السؤال الثاني ما درجة اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي؟

م.	البند		درجة الموافقة				
			أوافق بشدة	أوافق	أوافق الي حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
8	الاهتمام بفكرة التخطيط الاستراتيجي والسعي الدائم لزيادة المعرفة به.	التكرار	37	40	33	7	1
		النسبة	%31.4	%33.9	%28	%5.9	%0.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
9	الاهتمام بآراء العاملين ومساهماتهم في عملية التخطيط الاستراتيجي.	التكرار	33	35	32	17	1
		النسبة	%28	%29.7	%27.1	%14.4	%0.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
10	أشعر بأن التخطيط الاستراتيجي عملية لا تناسب المؤسسات التعليمية.	التكرار	17	26	9	34	32
		النسبة	%14.4	%22	%7.6	%28.8	%27.1
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
11	إدارة الجامعة قادرة على وضع خطط إستراتيجية علمية.	التكرار	30	37	32	10	9
		النسبة	%25.4	%31.4	%27.1	%8.5	%7.6
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
12	التخطيط الاستراتيجي يدعم الإدارات في تحسين العملية الأكاديمية.	التكرار	47	37	23	10	1
		النسبة	%39.8	%31.4	%19.5	%8.8	%0.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
13	التخطيط الاستراتيجي وثيقة ملزمة لكافة الإدارات في الجامعة.	التكرار	43	32	29	10	4
		النسبة	%36.4	%27.1	%24.6	%8.5	%3.4
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14	التخطيط الاستراتيجي يوحد الفهم وطريقة العمل نحو تحقيق أهداف الجامعة.	التكرار	59	37	15	7	0
		النسبة	%50	%31.4	%12.7	%5.9	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
15	التخطيط الاستراتيجي بالجامعة يساعد في نموها وتطورها.	التكرار	70	30	13	5	0
		النسبة	%59.3	%25.4	%11	%4.2	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
16	يجب إشراك جميع إدارات الجامعة في عملية التخطيط الاستراتيجي.	التكرار	76	28	10	4	0
		النسبة	%64.4	%23.7	%8.5	%3.4	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
17	التخطيط الاستراتيجي في الجامعة خطوة لازمة لتحقيق الجودة الشاملة في أدائها.	التكرار	75	28	10	5	0
		النسبة	%63.6	%23.7	%8.5	%4.2	%0
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

من الجدول رقم (4) نجد أن غالبية أفراد العينة يوافقون علي اهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الاستراتيجي

الجدول رقم (5) يجيب علي السؤال الثالث: ما مدي ممارسة إدارة الجامعة لمعايير الجودة في التخطيط الاستراتيجي؟

م.	البند		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
18	تقوم إدارة الجامعة بشكل مستمر بتحليل البيئة الخارجية للتعرف على المتغيرات المختلفة التي يمكن أن تؤثر عليها في المستقبل.	التكرار	15	20	36	34	13
		النسبة	%12.7	%16.9	%30.5	%28.8	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
19	تقوم إدارة الجامعة بشكل مستمر بتحليل البيئة الداخلية في الجامعة للتعرف على مصادر القوة ونقاط الضعف.	التكرار	11	24	32	38	13
		النسبة	%9.3	%20.3	%27.1	%32.3	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
20	تعمل الجامعة وفق رؤية واضحة لتطوير واستثمار نقاط القوة والتقليل من نقاط الضعف.	التكرار	12	21	44	28	13
		النسبة	%10.2	%17.8	%37.3	%23.7	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
21	تضع الجامعة أهدافها في ضوء رؤية واضحة.	التكرار	31	24	38	18	7
		النسبة	%26.3	%20.3	%32.2	%15.3	%5.9
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
22	رسالة الجامعة واضحة لدى الإدارة العليا.	التكرار	36	25	29	23	5
		النسبة	%30.5	%21.2	%24.6	%19.5	%4.2
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
23	رسالة الجامعة واضحة لدى العاملين في الجامعة.	التكرار	27	26	27	25	13
		النسبة	%22.9	%22	%22.9	%21.2	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
24	تحقق الجامعة الأهداف التي وضعتها لنفسها في ضوء إمكانياتها المتاحة.	التكرار	31	24	41	16	6
		النسبة	%26.3	%20.3	%34.7	%13.6	%5.1
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
25	تضع الجامعة بدائل إستراتيجية مناسبة.	التكرار	13	34	28	28	15
		النسبة	%11	%28.8	%23.7	%23.7	%12.7
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
26	تشارك الجامعة جميع العاملين في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة في تطبيق الخطة الإستراتيجية.	التكرار	18	23	31	25	21
		النسبة	%15.3	%19.5	%26.2	%21.2	%17.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
27	تلتزم إدارة الجامعة بالبرامج والجداول الزمنية التي تضعها لتحقيق أهدافها.	التكرار	12	22	39	25	20
		النسبة	%10.1	%18.6	%33.1	%21.2	%16.9
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
28	تلتزم إدارة الجامعة بالموازنة التخطيطية المحددة في الخطة التنفيذية.	التكرار	11	16	34	33	24
		النسبة	%9.3	%13.6	%28.8	%28	%20.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
29	يوجد توازن في تطبيق إدارة الجامعة لجميع القضايا الإستراتيجية التي تتضمنها الخطة.	التكرار	18	14	35	34	17
		النسبة	%15.3	%11.9	%29.7	%28.8	%14.3

		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
30	تطبق إدارة الجامعة معايير ومؤشرات أداء واضحة للحكم على الخطة.	التكرار	14	23	26	42	13
		النسبة	%11.9	%19.5	%22	%35.6	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
31	لدى الجامعة المرونة الكافية لمقابلة التغيرات التي تحدث في البيئة والتكيف معها.	التكرار	20	22	31	27	18
		النسبة	%16.9	%18.6	%26.2	%22.8	%15.2
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

من الجدول رقم(5) نجد أن غالبية أفراد العينة يوافقون نوعاً ما علي أن إدارة الجامعة تمارس معايير الجودة في التخطيط الاستراتيجي.

الجدول رقم (6) يجيب علي السؤال الرابع : ما درجة توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة النوعية في الخطة الإستراتيجية لجامعة دنقلا

م.	البند		أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أ. رسالة الجامعة وأهدافها							
32	تتوافق استراتيجيات الجامعة الأكاديمية مع المعايير العالمية.	التكرار	22	25	36	25	10
		النسبة	%18.6	%21.2	%30.5	%21.2	%8.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
33	وضعت رسالة وأهداف الجامعة بعد مناقشتها مع الهيئتين الأكاديمية والإدارية بمشاركة العاملين في جلسات العصف الذهني.	التكرار	24	34	34	20	6
		النسبة	%20.3	%28.8	%28.8	%16.9	%5.1
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
34	تضمنت الخطة الإستراتيجية للجامعة أهدافا تتعلق بدعم القيم الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية.	التكرار	29	36	26	16	11
		النسبة	%24.6	%30.5	%22	%13.6	%9.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
35	تضمنت الخطة الإستراتيجية للجامعة خططا تنفيذية وبرامج وإجراءات تنفيذية محددة.	التكرار	21	32	42	15	8
		النسبة	%17.8	%27.1	%35.6	%12.7	%6.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
36	تقوم إدارة الجامعة بالمراجعة الدورية لرسالتها وأهدافها.	التكرار	9	24	40	32	13
		النسبة	%7.6	%20.3	%33.9	%27.1	%11
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
م.	**ب. هيكلية البرامج ومضمونها**						
37	تراعي الخطة الإستراتيجية للجامعة تطوير البرامج الأكاديمية	التكرار	37	36	31	11	3
		النسبة	%31.4	%30.5	%26.3	%9.3	%2.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

38	راعت الخطة الإستراتيجية للجامعة تطوير النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس	التكرار	25	40	26	22	5
		النسبة	%21.2	%33.9	%22	%18.6	%4.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
39	تدعم الخطة الإستراتيجية للجامعة تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم والمعايير العالمية	التكرار	25	37	28	21	7
		النسبة	%21.2	%31.4	%23.7	%17.8	%5.9
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
40	الأعباء الأكاديمية مناسبة بحيث تتيح الوقت لتطوير أعضاء هيئة التدريس وزيادة خبراتهم	التكرار	19	27	27	33	12
		النسبة	%16.2	%22.9	%22.9	%28	%10.2
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
41	عدد الأساتذة في الجامعة تتناسب مع إعداد الطلاب حسب البرامج و التخصصات المختلفة	التكرار	13	14	39	29	23
		النسبة	%11	%11.9	%33.1	%24.5	%19.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
م.	ج. نوعية الطلبة المقبولين ونظام الدراسة						
42	تسعى الجامعة من خلال خطتها إلى دعم أنظمة مناسبة لقبول الطلبة.	التكرار	19	38	33	19	9
		النسبة	%16.1	%32.2	%28	%16.1	%7.6
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
43	تسعى الجامعة من خلال خطتها إلى وضع تسهيلات وخدمات إرشادية واجتماعية للطلبة.	التكرار	19	25	43	20	11
		النسبة	%16.1	%21.2	%36.4	%16.9	%9.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
44	تعالج الخطة أوجه القصور في الأنظمة والسياسات الجامعية من خلال تضمنها أهداف تدعم تطويرها.	التكرار	15	34	38	20	11
		النسبة	%12.7	%28.8	%32.2	%16.9	%9.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
45	سياسات القبول و نظم الدراسة في الخطة الإستراتيجية للجامعة تفي بمعايير جودة الهيئة الوطنية للاعتماد.	التكرار	25	31	30	24	8
		النسبة	%21.2	%26.3	%25.4	%20.3	%6.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
46	تساهم أنظمة الجامعة في عملية تحسين إجراءات أنشطتها و عملياتها المختلفة.	التكرار	26	22	37	22	11
		النسبة	%22	%18.6	%31.4	%18.6	%9.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
47	أنظمة الاتصال الداخلية للجامعة وتوزيع المسئوليات سهلة وواضحة.	التكرار	21	16	37	26	18
		النسبة	%17.8	%13.6	%31.4	%22	%15.3

		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
48	تراعي أنظمة القبول نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلبة.	التكرار	13	17	23	38	27
		النسبة	%11	%14.4	%19.5	%32.2	%22.9
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
م.	**د.المرافق التعليمية التعلمية**						
49	حجم قاعات التدريس مناسب للعملية التعليمية.	التكرار	12	19	24	39	24
		النسبة	%11	%14.4	%19.5	%32.2	%22.9
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
50	نوعية قاعات التدريس وتجهيزاتها مناسبة للعملية التعليمية.	التكرار	15	9	29	33	32
		النسبة	%12.7	%7.6	%24.6	%28	%27.1
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
51	مختبرات الجامعة العلمية مجهزة تجهيزا مناسبا للعملية التعليمية.	التكرار	12	7	29	32	38
		النسبة	%10.2	%5.9	%24.6	%27.1	%32.2
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
52	مراكز ومختبرات الحاسوب تلبي حاجات الجامعة كما وكيفا.	التكرار	12	9	29	36	32
		النسبة	%10.2	%7.5	%24.6	%30.5	%27.1
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
53	المكتبات في الجامعة ملائمة من حيث عدد المراجع.	التكرار	13	13	23	39	30
		النسبة	%11	%11	%19.5	%33.1	%25.4
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
54	مرافق الأنشطة المرافقة للمنهاج (الملاعب– المسارح– المتاحف...) متوفرة	التكرار	8	5	23	47	35
		النسبة	%6.8	%4.2	%19.5	%39.8	%29.7
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
55	المكاتب مناسبة ومجهزة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بدورهم.	التكرار	8	6	20	40	44
		النسبة	%6.8	%5.1	%16.5	%33.9	%37.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
56	تتضمن إستراتيجية الجامعة خططا تتعلق بتطوير مرافقها.	التكرار	12	25	30	28	23
		النسبة	%10.2	%21.2	%25.4	%23.7	%19.5
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

م.	هـ. التواصل الخارجي والتبادل المعرفي						
57	للجامعة اتصالات مع برامج دولية متعددة للمنح والبعثات وتبادل الخبرات.	التكرار	14	10	43	27	24
		النسبة	%11.9	%8.5	%36.4	%22.9	%20.3
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
58	تدعم الخطة الإستراتيجية للجامعة نشاطات التعليم المستمر وخدمة المجتمع المحلي.	التكرار	13	21	44	23	17
		النسبة	%11	%17.8	%37.3	%19.5	%14.4
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
59	تشجع إدارة الجامعة وحداتها وأعضاء هيئة التدريس على الاتصالات مع كفاءات ومؤسسات علمية خارجية.	التكرار	12	17	34	33	22
		النسبة	%10.2	%14.4	%28.8	%28	%18.6
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
60	يوجد تصور واضح للجامعة في التعامل مع المجتمع المحلي.	التكرار	15	17	40	25	21
		النسبة	%12.7	%14.4	%33.9	%21.2	17.8
		القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

من الجدول رقم(6) نجد أن غالبية أفراد العينة لا توافق علي توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة النوعية في الخطة الإستراتيجية لجامعة دنقلا.

نتائج الدراسة:

1. يعتبر مفهوم التخطيط الإستراتيجي واضحاً في جامعة دنقلا ولكن هنالك قصور عند إعداد الخطة الإستراتيجية للجامعة.
2. يوجد اهتمام كبير من إدارة الجامعة بعملية التخطيط الإستراتيجي ولكن لا توجد مشاركة ملحوظة من قطاع العاملين في إعداد الخطة الإستراتيجية.
3. درجة ممارسة إدارة الجامعة لعملية التخطيط الإستراتيجي ضعيفة وذلك لعدم تطوير معايير ومؤشرات أداء واضحة ومعتمدة تصلح لقياس عملية التخطيط الإستراتيجي في كافة مراحله و تنسجم مع معايير الجودة.
4. عدم توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد في الخطة الإستراتيجية لجامعة دنقلا وذلك لعدم وجود نظام واضح ومحدد لمتابعة التزامهم بتنفيذها.

التوصيات:

1. تبني إستراتيجية الجودة ومبادئها،عند إعداد الخطة الإستراتيجية للجامعة،والسعي إلى بناء ثقافة تنظيمية لدى العاملين بمفهوم وأهمية التخطيط الاستراتيجي.
2. مشاركة أكبر قطاع ممكن من العاملين في إعداد الخطة الإستراتيجية، والخطط التنفيذية.
3. تطوير معايير ومؤشرات أداء واضحة ومعتمدة تصلح لقياس عملية التخطيط الاستراتيجي في كافة مراحلها وتنسجم ومعايير الجودة.
4. تعزيز اتجاهات العاملين نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي من خلال نشر الثقافة التي تعمق مفاهيم إيجابية نحوه.
5. اعتبار الخطة التنفيذية للجامعة وثيقة ملزمة لجميع العاملين للسير عليها لتحقيق أهداف الجامعة مع وضع نظام واضح ومحدد لمتابعة التزامهم بتنفيذها.
6. إعداد خطة تتضمن بدائل إستراتيجية مناسبة لكافة غايات وأهداف واستراتيجيات الجامعة بحيث تمثل بديلاً معتمدا عند تعذر تطبيق بعضا منها.
7. تعزيز التواصل المجتمعي الذي يبرز دور الجامعة في تنمية المجتمع وتطويره والمساهمة في حل المشاكل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لديه من خلال تضمين الخطة لغايات وأهداف وبرامج عمل تحقق ذلك.

المصادر والمراجع العربية:

1. ابن منظور،محمد بن مكرم، (1999م) ، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،ط3.
2. الجضعي، سعد خالد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية، دار الأصحاب للنشر.

3. الأغا، محمد (2005): محاضرات في التخطيط التربوي ، الجامعة الإسلامية.
4. الهيئة العليا للتقويم والإعتماد، (2007)، دليل المعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالسودان، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان.
5. العتيبي، محسن بن نايف، (2007)، إستراتيجية نظام الجودة في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.
8. المجمع العربي للمحاسبين القانونيين، (2001)، إدارة وإستراتيجية العمليات: عمان.
6. غنيم، عثمان (2001): التخطيط أسس ومبادئ عامة، الطبعة الثانية، دار رضا للنشر والتوزيع : عمان.
7. خطاب، عايد (1989): سلسلة محاضرات غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.
8. زاهر ، ضياء الدين ،(1993): تعليم الكبار منظور استراتيجي ،الطبعة الأولى ،دار سعاد الصباح : الكويت.
9. عليان ربحي مصطفي وعثمان محمد غنيم،(2000م)،مناهج وأساليب الحث العلمي النظرية والتطبيق،عمان دار الصفاء للنشر والتوزيع.
10. مجيد، سوسن شاكر، الزيادان، محمد عواد،(2008م)، الجودة في التعليم ، دراسات تطبيقيه، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
11. جامعة دنقلا ،مشروع الخطة الاسترتيجية 2013–2022م.
12. الدهدار، مروان (2006) ، العلاقة بين التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزتها التنافسية – دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة –، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

المواقع الالكترونية:

1. أبو بكر، بكر (2006)، "*معوقات التخطيط الاستراتيجي*، (2013/2/25): www.baker.byethost.com/9odorat3.html.
2. موقع الكتروني وزارة التعليم العالي السودان tp://www.mohe.gov.sd/index.php?option=com_content &view=article&id=111&Itemid=34).

تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية

د/سحر محمد أبوراضى محمد
مدرس أصول التربية
كلية التربية – جامعة بنها – مصر
Dr.Saher2020@yahoo.com

الملخص: *تهدف الدراسة إلى تبصير المسئولين عن التعليم الجامعى بمدخل الإدارة الاستراتيجية، وأهميتها فى التغلب على مشكلات التعليم الجامعى المصرى (سواء كانت تعليمية أو تخطيطية) بغية تطويره وتحقيق جودته بالصورة التى تتفق والمتغيرات العالمية المعاصرة، والوفاء باحتياجات المجتمع المصرى من القوى البشرية الماهرة والتى تكون لديها القدرة على التعامل مع المتطلبات التى تفرضها متغيرات العصر على المهن المختلفة، الأمر الذى يحقق للتعليم الجامعى جودة عالية وميزة تنافسية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى لتحقيق هدفها، ثم توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.*

الكلمات المفتاحية : *الجودة Quality ، ضمان الجودة Quality Assurance ، الإدارة الاستراتيجية Strategic Management ، التعليم الجامعى University Education .*

مقدمة :

يعد التعليم العالى والجامعى الرصيد الاستراتيجى لحركة التنمية فى المجتمع وتوجيه فعالياته والمدخل الرئيس للوفاء باحتياجات التنمية الذاتية المستقلة؛ وذلك لكون الهوية الحضارية لأى مجتمع من المجتمعات تبنى على أساس الزيادة فى هذا الرصيد الاستراتيجى وحسن توظيفه على المستوى المأمول، نظر إلى الجامعة باعتبارها قاطرة التنمية المجتمعية الشاملة المستدامة، والتى تعمل على تحسين نوعية الحياة للإنسان مادياً ومعنويًا وتوفير شروط ومقومات حياته الكريمة، بما يمكنه من تحمل أعباء التنمية المستقلة وبما يتيح له فرص العطاء الوافر لمجتمعه حتى يضمن له الانتفاع العالى بثمرات التنمية، فالجامعة تسعى نحو تنمية روح المسئولية الاجتماعية والمهنية باعتبارها واجباً عاماً.

كما تعد الجامعة ركيزة من ركائز التنمية المجتمعية، حيث تقوم بتحقيق هذه الأهداف من خلال أدوارها المختلفة التى تعد بمثابة وسائل لتلبية متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة المستدامة.

وانطلاقاً من هذا الدور الهام، واستجابة للتغيرات والتحديات التى تواجه التعليم الجامعى فقد طرح العديد من المحاولات والمبادرات لإصلاح التعليم الجامعى المصرى وتحقيق جودته، كان من بينها المؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى 2000، الذى انتهى برسم استراتيجية لتطوير التعليم الجامعى المصرى، تضمنت خمسة وعشرين مشروعاً لإصلاح منظومة التعليم الجامعى، واستقر الأمر على تنفيذ ستة مشروعات، كان من أهمها مشروع ضمان الجودة والاعتماد QAAP وذلك على ثلاث مراحل تتفق كل مرحلة مع الخطة الخمسية للدولة اعتباراً من 2002 حتى 2017[1].

ولكن بالنظر إلى الإنجازات التى تم تحقيقها بعد مرور سنوات عدة من تطبيق هذا المشروع نجدها دون المستوى المتوقع والمأمول، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة.

فدراسة "**السيد البهواش وسعيد بن حمد الربيعى 2005**"[2] أثبتت أن تطبيق ضمان الجودة فى جامعات الدول النامية لم يؤد إلى تحسين جودة برامج خدمة المجتمع والتدريس والبحث العلمى، حيث إن فهم قادة الجامعات فى الدول النامية لضمان الجودة والتزامهم بتحقيقها محدود فإدخال ضمان الجودة يتطلب تحديد رسالة الجامعة، وأهداف التدريس والبحث وخدمة المجتمع والخدمات المعاونة، وخطط الإدارة لتحقيق الأهداف، والبنية الإدارية لتطبيق وتقويم فعالية الخطط.

ويوضح مشروع ضمان الجودة كيف أن أنشطة الجامعة المختلفة ترتبط ببعضها البعض لتحقيق رسالة الجامعة، ووجود قصور فى أحد مجالات العمل الجامعى له تأثير على المجالات الأخرى، ولكن من الواضح أن مشروع ضمان الجودة والاعتماد فى الجامعات المصرية لم يراع ذلك فجاءت نتائجه دون التوقعات المرجوة منه.

كما رأى "**كريم جمعة حسين وأحمد رمضان 2006**"[3] أن مشروع ضمان الجودة والاعتماد لم يكن له دور فى مواجهة مشكلة الإنفاق على البحث العلمى والتمويل الخاص بمنظومة التعليم الجامعى ككل، وليس له كذلك دور فى دعم الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلى المحيط بها، بوصفها مكاتب استشارية ومراكز إنتاجية يمكن الاستفادة منها لخدمة رجال الأعمال وقطاعات الإنتاج الخاص والعام من خلال إجراء الدراسات والاستشارات وتقديم المشورات. فضلاً عن غياب دوره فى مواجهة الكثافة الطلابية وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى.

وأكد ذلك "**مصطفى الكرداوى 2009**"[4] موضحاً أن مشروع ضمان الجودة والاعتماد لم يكن له تأثير على تنمية مهارات الابتكار والتطوير لدى الطلاب ولم يدعم روح الولاء والانتماء لديهم ؛ويرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لا يرحبون بأية أفكار تطويرية جديدة يقدمها الطلاب وخاصة فى الكليات النظرية التى تتسم بزيادة أعداد الطلاب بالشكل الذى لا يتيح الفرصة أمام عضو هيئة التدريس لأن يدرس للطلاب أفكاراً قد تسهم فى تطوير العملية التعليمية.

كما أكد "**إعلان القاهرة حول التعليم العالى فى البلدان العربية 2010**"[5] على أن جهود مشروع ضمان الجودة فيما يتعلق بالمناهج وطرق التدريس لا تبارح مكانها فى حيز الأطر العامة أو التنظيمية، ولم تتمكن بعد من الولوج إلى مناطق الحرج فى الجامعات أى إلى قاعات التدريس والمعامل والمختبرات، حيث يحدث التعليم والبحث وتواجه جهود الإصلاح التحديات الحقيقية. وقد يرجع ذلك إلى:

– الاعتماد على الأنظمة البيروقراطية فى إدارة وضمان الجودة.
– الاقتباس المباشر من الأنظمة الموضوعة لبلدان أجنبية، والنقل عنها بدون الاهتمام باستنباط الأطر والقواعد الملائمة للمجتمع.

ويرى "**بيومى ضحاوى ورضا السيد 2010** " [6] أنه على الرغم من تزايد مجهودات إصلاح التعليم الجامعى المصرى فى السنوات الأخيرة والتى مست كافة جوانبه، فإنها لم تحقق النجاح المتوقع منها؛ نتيجة قلة الوعى بثقافة الجودة، وكثرة معوقات تطبيقها وتنفيذ مؤشراتها لأسباب تتعلق بنظام وسياسة التعليم الجامعى ذاته ومحدودية الموارد ومركزية التنفيذ والتخطيط أيضاً.

كما توصل "**لبيب عرفة 2010**" [7] إلى أنه على الرغم من التقدم الوافد فى مجال الجودة فى التعليم الجامعى، فإنه غير كاف فى عالم المعرفة والتنافسية والتحولات السريعة وزيادة الطلب على الالتحاق بالتعليم الجامعى، فهى بحاجة إلى نشر ثقافة ضمان الجودة فى مؤسسات التعليم الجامعى نفسها، بالإضافة إلى التقييم الخارجى للمؤسسات والبرامج فى مؤسسات التعليم العالى.

وتؤكد النتائج السابقة دراسة "**سحر محمد أبو راضى 2011**"[8] موضحة أن مشروع ضمان الجودة والاعتماد قام بدور جزئى فى إصلاح وتطوير واقع التعليم الجامعى المصرى، وفى توفير كوادر بشرية ذات قدرات ومهارات علمية وتكنولوجية وفنية تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وقادرة على إنتاج المعرفة و تطبيقها – التى تعد أساس إصلاح المجتمع وتنميته – ذلك أنه قد اقتصر فقط على بعض الإجراءات التنظيمية والورقية التى لا تؤثر مباشرة فى فعالية العملية التعليمية الجامعية. فكان من المتوقع أن يقوم هذا المشروع بدور تحليلى تشخيصى لجوانب القوة والضعف فى عناصر المنظومة الجامعية والممارسات ذات العلاقة بالمؤسسة بكاملها أو برامجها المهنية، وأن يكون له دور معيارى وتوجيهى وإرشادى وتقويمى يقوم على نظام موضوعى وفعال ومتكامل للفحص والتقويم يطبق بأسلوب علمى دقيق، مما يؤهل للقيام بدوره التطويرى والتحسينى، وهو الدور الأهم.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة "**سماح زكريا محمد 2011**" [9] موجهة النقد إلى فلسفة نظام ضمان الجودة والاعتماد وإجراءات الاعتماد وتمويله بالجامعات المصرية.

بناءً على نتائج الدراسات السابقة، وحالة التحول التى يعيشها العالم بصفة عامة والمجتمع المصرى بصفة خاصة، وبالأخص بالتعليم الجامعى، من حيث التحولات الكبرى فى السياسات الاقتصادية والثقافية والتعليمية، فإن ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى لم يعد مجرد اختيار، وإنما أصبح قضية ملحة تفرضها متغيرات الحاضر والمستقبل وأزمة الواقع الحالى، الأمر الذى فرض ضرورة البحث عن مدخل ومنهج يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمل فى طياته من تهديدات وفرص متاحة، من ثم أصبح من اللازم توجيه كيان المؤسسة الجامعية نحو الإدارة الاستراتيجية كمدخل لضمان جودتها وإصلاحها.

ويؤكد تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الرابعة والعشرين على أهمية تطبيق الإدارة الاستراتيجية بمراحلها المتكاملة فى إصلاح التعليم الجامعى وذلك لما لها من دور فعال فى التنبؤ المستقبلى والتصدى للتحدى الحضارى الذى يفرضه تطور المجتمع، وكذلك قدرتها على وضع قواعد الأداء والتحكم التى تساعد على تحقيق الجودة والإصلاح المرجو [10].

كما يرى "**الهلالى الشربينى وعبد العظيم السعيد 2008**"[11] أنه لكى تتحقق جودة التعليم الجامعى لابد من إتباع مداخل حديثة، كالإدارة الاستراتيجية بما تتضمنه من تحفيز العاملين ومتابعة وتطوير ممارستهم باستمرار، ومشاركتهم الفعالة، وبث ثقافة التطوير والتغير والجودة والفهم الواضح لرسالة ورؤية المؤسسة التى يعملون فيها، والتركيز على أهمية العمل الجماعى ومشاركة الغالبية العظمى من داخل المؤسسة التربوية أو من خارجها فى البيئة المحيطة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة "**سوما على سليطين 2007**"[12] مؤكدة ضرورة الإسراع بتطبيق أسلوب الإدارة الاستراتيجية فى المنظمات، لا سيما وأنه بات يشكل ضرورة حتمية فى عصرنا الراهن، فهو الأسلوب الوحيد الذى يمكنها من زيادة قدرتها على التأثير الهادف فى كافة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والديموغرافية التى تواجهها، بدلاً من رد الفعل عليها فقط، الأمر الذى يمكنها من توجيه عمليات المنافسة لصالحها بدلاً من أن تكون مجرد مستجيب سلبى لها، كما هو حاصل حالياً فى معظمها.

و يرى "**عادل الجندى** 1999"[13] أن الإدارة الاستراتيجية تمثل المدخل الشامل لنجاح المنظمة فى حين أن التخطيط الاستراتيجى نشاط جزئى، وهو وسيلة الإدارة الاستراتيجية لتحقيق التكيف داخل المنظمة، ومن ثم التعرف على التغير فى البيئة الداخلية والخارجية، ولكن لا يعد التخطيط الاستراتيجى مفيداً إلا إذا كان يدعم التفكير الاستراتيجى ويوصل إلى الإدارة الاستراتيجية التى تعد أساساً لأيه مؤسسة فعالة.

ومن ثم يتضح الفرق بين الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجى، إذ تعتبر الإدارة الاستراتيجية ثمرة لتطور مفهوم التخطيط الاستراتيجى وتوسيع لنطاقه، فالتخطيط الاستراتيجى عنصر مهم من عناصر الإدارة الاستراتيجية، ولكنه ليس الإدارة الاستراتيجية بعينها، لأن الإدارة الاستراتيجية تعنى أيضاً إدارة التغير التنظيمى وإدارة الثقافة التنظيمية وإدارة الموارد، وإدارة البيئة فى نفس الوقت[14].

وتهتم الإدارة الاستراتيجية بالأمور المتعلقة بالكفاية والفعالية، ولهذا السبب تهتم بالحاضر والمستقبل فى آن واحد، فهى نظرة داخلية إلى الخارج، ونظرة تحليلية لحاضر المنظمة من منظور مستقبلى، أى هى عملية خلق وإبداع هادفة، فى حين أن التخطيط الاستراتيجى هو عملية تنبؤ لفترة طويلة من الزمن، وتوقع ما سيحدث وتخصص الإمكانات، ولكن فى نطاق الزمن الذى تحددة الخطة[15].

لهذا يتضح أهمية وضرورة استخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية فى التعليم العالى، حيث أكدت دراسة "**Haily,w 1999** "[16] على أهمية هذا الأسلوب فى مساعدة القادة الأكاديميين فى تحليل البيئة الداخلية والخارجية ودراسة القوى الثقافية والاقتصادية والاجتماعية مما يمكنهم من تحديد الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف، واستغلال الفرص ونقاط

القوة ومواجهة التهديدات ونقاط الضعف، وأخيراً توصى بأن يكون لكل مؤسسة تعليمية نموذج للإدارة الاستراتيجية يساعدها فى علاج مشكلاتها ويتلاءم مع الأوضاع الحالية والمستقبلية ،ويمكنها من اتخاذ قرارات استراتيجية فعالة.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة "**أمل هلال عبد العال2006**" [17] حيث أكدت أن الإدارة الاستراتيجية تحقق العديد من المزايا منها تمكين القيادة العليا من التركيز على خلق رؤية مستقبلية، وصياغة رسالة محددة وواضحة لجامعتهم وتطوير وتحسين الخدمات الجامعية، وزيادة فعالية قرارات الإدارة الاستراتيجية.

فالإدارة الاستراتيجية مدخل يتضمن عدداً من الخطوات التى تحدد الوضع الحالى للجامعة وتحدد كيفية انتقالها من الوضع الراهن إلى المستقبل المرغوب فيه وذلك من خلال الفهم المشترك لمهامها والرؤية المستقبلية، الاحتياجات، الأهداف، الإجراءات ،الاستراتيجيات، أولويات التنفيذ، الميزانية والتمويل، مسئولية التنفيذ، وخطط المراقبة[18].

كما أكدت دراسة "**Ginter peter, et. al. 2002**" [19] على أن الإدارة الاستراتيجية أداة رشيدة وبناءة موجهة تستخدم لتحقيق التطور النظامى للجامعة، وذلك من خلال التركيز على كل من البيئة الداخلية للجامعة وتحليل ما يواجهها من تقلب وتغيير مستمرين وملحوظين، وكذلك البيئة الخارجية للجامعة وما يواجهها من تغيرات، كما أنها تشجع التميز والتنافسية وتعزز الإبداع فى إجراء العمليات وتقديم الخدمات.

فى حين أشارت دراسة" **Hogantomc 2011** "[20] إلى أن مدخل الإدارة الاستراتيجية يجعل بيئة التعلم فى المستقبل أكثر تركيزاً على الطالب مع تعزيز التعلم الفردى، وستصبح بيئة التعلم عالمية وقائمة على التكنولوجيا، ويقل ارتباطها بقيود المكان والزمان، وقادرة على توفير إمكانية الوصول الفورى إلى المعرفة والمعلومات، وإمكانية تدويل المناهج الدراسية.

لهذا اتجهت الجامعات فى الآونة الأخيرة إلى استخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية لتحقيق جودة التعليم الجامعى وإصلاحه، وذلك لما لها من دور فى التصدى للتحديات الداخلية والخارجية والتغلب على مشكلات التعليم الجامعى، والتعامل مع كافة الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

فالإدارة الاستراتيجية تساعد على فهم نقاط القوة والضعف للجامعة، والفرص والمخاطر التى تنطوى عليها، مما يمكن من استشراف المستقبل والإعداد له، بصياغة مجموعة من البدائل الاستراتيجية تساعدها فى تحقيق أهدافها وتوفير شروط وظروف أفضل تسهم فى تسهيل تحقيق هذه الأهداف.

وتعد الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجى الذى تتضمنه، وبما تشتمل عليه من خطوات ومراحل العنصر الأساس فى تحقيق الجودة بالجامعات المصرية، فالتخطيط الاستراتيجى يتضمن عمليات التحليل البيئى ووضع الرؤية والرسالة ، وكذلك صياغة الأهداف العامة و الخاصة، وصياغة الخطة الاستراتيجية ، وكل هذه المكونات والعمليات لب ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم الجامعى وما قبل الجامعى.

ومن ثم يعتبر مدخل الإدارة الاستراتيجية أحد المداخل الهامة لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى وتحقيق ميزة تنافسية له، وهذا هو المأمول.

مشكلة الدراسة :

فى ضوء التحليل السابق لإنجازات مشروع ضمان الجودة بالجامعات المصرية، وبيان قصوره فى تحقيق الدور المأمول منه، وعرض مميزات وفوائد الإدارة الاستراتيجية كمدخل لتحقيق الجودة وضمانها.

يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالى :

- كيف يمكن ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى باستخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية :

1-ما فلسفة ضمان الجودة فى التعليم الجامعى؟

2-ما الاسس النظرية للإدارة الاستراتيجية، وإمكانية الاستفادة منها فى الجامعات المصرية؟

3-ما التصور المقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى إبراز أهمية مدخل الإدارة الاستراتيجية – والذى ثبتت كفاءته وفعاليته فى العديد من المؤسسات – باعتباره أحد مداخل ضمان جود التعليم الجامعى، وذلك من خلال عرض الأسس النظرية لضمان الجودة فى التعليم الجامعى، وطبيعة الإدارة الاستراتيجية وأهميتها ومراحلها فى التعليم الجامعى، وعرض تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء هذا المدخل.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الأمور الآتية :

1-طبيعة المرحلة الراهنة التى يتزايد فيها الاهتمام بالإدارة الاستراتيجية فى التعليم الجامعى بالدول المتقدمة، فلم تعد هذه الإدارة مطلباً علمياًو اقتصادياً فحسب، بل أصبحت مطلباً حضارياً تفرضه طبيعة الصراع الحضارى و التسارع التكنولوجى والمعلوماتى، وما أفرزته العولمة من متغيرات، وفى الوقت الذى تنتشر فيه صيحات هذه الإدارة وبروز ضرورتها للتعليم فى هذه الدول المتقدمة، نجد عكس ذلك فى التعليم الجامعى المصرى رغم شدة الحاجة إليه.

2-تسهم الدراسة فى تبصير المسئولين عن إدارة مؤسسات التعليم الجامعى بمدخل الإدارة الاستراتيجية، كمدخل حديث، يراعى حصر جوانب القوة والفرص المتاحة، ونقاط الضعف والتهديدات التى قد تؤثر سلباً على التعليم الجامعى وأدواره، ومحاولة الاستفادة منه فى تحسين جودة التعليم الجامعى المصرى، وضمانها.

منهج الدراسة :

تقتضى طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفى كأحد مناهج البحث العلمى، لكونه يستخدم لدراسة وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالظاهرة، واستخلاص الدلالات والمعانى المختلفة التى تنطوى عليها البيانات والمعلومات، وتقديم التفسير العلمى [21].

كما أنه لا يقف عند حد وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والمقارنة و التقويم للوصول إلى تعميمات ذات معنى يزداد بها التبصر بالظاهرة موضوع الدراسة.

ومن ثم فإن هذا المنهج يعد من المناهج الملائمة لطبيعة وأهداف الدراسة، من حيث التعرف على طبيعة نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وأهدافه وإجراءاته، ومدخل الإدارة الاستراتيجية وإمكانية الاستفادة منها فى التعليم الجامعى المصرى، للتوصل إلى تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة :

الجودة Quality :

تعرف الجودة بأنها مدخل شامل يهدف إلى التحسين المستمر فى مستويات ووظائف المنظمات و يعتمد على التخطيط،وتنظيم وتحليل كل أنشطة المنظمات، ويعتمد على مشاركة ومساندة كل مستويات المؤسسة المتتابعة [22].

فالجودة فى خدمات التعليم العالى تعنى التطور المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالى لكسب ثقة المجتمع فى متخرجها على أساس آلية تقييم معترف بها محلياً وعالمياً [23].

وثمة من يرى أن الجودة تعنى الكفاءة والفعالية معاً، أى الاستخدام الأمثل للمدخلات من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة أو الحصول على مقدار معين من المخرجات بأدنى قدر من المدخلات [24].

وتعرف ايضا بأنها جملة من المعايير والخصائص التى ينبغى أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو المخرجات التى تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية بالجامعة[25].

ضمان الجودة Quality Assurance :

يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأنشطة والأساليب والإجراءات والعمليات التى تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استمراريتها داخل الجامعة، وذلك من خلال التقييم المستمر لكل مكونات وأنشطة الجامعة[26].

كما تعرف بأنها تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذى يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومى أو العالمى، وأن مستوى حدوث فرص التعليم والبحث العلمى والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التى تقدمها المؤسسة التعليمية [27].

وثمة من يرى أن ضمان الجودة مصطلح عام وشامل يشير إلى عملية تقويم مستمر (تقييم) ضبط، ضمان، صيانة، تحسين لجودة نظام التعليم العالى ومؤسساته وبرامجه، وكآلية تنظيمية regulatory، تركز على المسئولية والمحاسبية، والتحسين وتقديم المعلومات وإصدار الأحكام من خلال عملية متفق عليها، ومعايير جيدة التكوين، معتمدة فى ذلك على آليات خاصة بثقافة الجودة وإدارة الجودة،وضبط الجودة ، وتقييم الجودة، باعتبارها وسائل لضمان الجودة [28].

الإدارة الاستراتيجية Strategic Management :

هى عملية تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات الموجهة نحو تعظيم الهدف الاستراتيجى مع الأخذ فى الاعتبار أحوال وظروف بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية [29].

كما يمكن تعريفها بأنها عملية اتخاذ مجموعة من القرارات المتعلقة بتحديد اتجاه مستقبل الجامعة ووضع هذه القرارات موضع التنفيذ، لتحقيق أهداف الجامعة وتحديد أسلوبها ، وتميزها عن غيرها من الجامعات [30].

وتعرف أيضاً بأنها العملية التى تقوم من خلالها الجامعات بتحليل بيئاتها الداخلية والخارجية وتحديد الاتجاه الاستراتيجى، ووضع الاستراتيجيات التى تهدف إلى تحقيق الأهداف، وتنفيذ تلك الاستراتيجيات، فى محاولة لتلبية متطلبات المستفيدين من الجامعة [31].

خطوات الدراسة :

وتتم معالجة هذا الموضوع وفقاً للمحاور التالية :

أولاً : فلسفة ضمان الجودة فى التعليم الجامعى.

ثانياً : الاسس النظرية للإدارة الاستراتيجية فى التعليم الجامعى.

ثالثاً : تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مد خل الإدارة الاستراتيجية.

أولاً : فلسفة ضمان الجودة فى التعليم الجامعى :

وسوف نتناول هذا المحور على النحو التالى :

1. مفهوم ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وخصائصه :

ظهر مفهوم ضمان الجودة فى التعليم الجامعى كنتيجة للانتقادات المتصاعدة لتدنى نوعية التعليم العالى، وارتفاع كلفته، فضلاً عن المنافسة الحادة فى سوق العمل، والتنافس العالمى بين مؤسسات التعليم العالى كنتيجة للتوجه العالمى للعولمة، وانتشرت لذلك الهيئات العالمية لضمان الجودة فى التعليم العالى، التى عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج فى التعليم العالى، وأصبح لزاماً على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها فى برامجها كمتطلب أساس للاعتراف بها واعتمادها.

ويشير نظام ضمان الجودة إلى تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتى تضمنها المعايير التى تضعها هيئات الاعتماد، ويتم قياس وتقييم الأداء إزاء المعايير الموضوعة للجودة، أما فى العملية التعليمية فإن الاعتماد يضمن جودتها، وكذلك جودة المؤسسة التعليمية واستمرارية تطويرها [32].

كما يعرف ضمان الجودة بأنه مجموعة النشاطات التى تتخذها الجامعة لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقاً للمنتج يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، فهى القوة المرشدة وراء نجاح أى برنامج أو مقرر دراسى، وهذا الأمر يتطلب أن تندمج آلياتها فى جميع نشاطات الجامعة وتهدف دائماً إلى تفادى وقوع الأخطاء ومنع الفشل [33].

فى حين يعرفه البعض بأنه مجموعة من الأدوات والأساليب والإجراءات التى تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استمراريتها داخل المؤسسة التعليمية، وذلك لهدفين ، أولهما: هدف داخلى لتحسين مكانة المؤسسة فى البيئة التنافسية، وعدم الاقتصار على تحديد القيمة الأكاديمية لتفعيل التدريس والبحث العلمى على حد سواء، وثانيهما : هدف خارجى، ويعد جزءاً من المحاسبية التى تحاول الجامعات الالتزام بها، سواء من قبل المشاركين أو الطلاب فى هذا السياق، أو المجتمع سواء كأفراد عاملين أو الدولة كأحد مصادر التمويل [34].

ومهما يكن من أمر هذه الاختلافات حول تحديد مفهوم ضمان الجودة فى التعليم الجامعى فهو لا يخرج عن كونه مجموعة من الأنشطة والأساليب والإجراءات التى تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استدامتها داخل الجامعة، و ذلك من خلال التقييم المستمر لكل مكونات وأنشطة وعمليات الجامعة.

ومما سبق يتضح أن نظام ضمان الجودة يتكون من عدة **عناصر** رئيسة متداخلة ومترابطة يجمعها هدف واحد وهو نجاح العمل وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وضمان جودتها ويمكن إيجاز هذه العناصر فى النقاط التالية :

- تخطيط الجودة : ويعرف بأنه الهيكل التنظيمى والإجراءات والعمليات والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة، ويجب أن تكون هذه النظم شاملة نظراً لأهميتها فى تحقيق الجودة.
- تحسين الجودة : يشير إلى الطرق والمقاييس التى تستعين بها المؤسسة بهدف تحقيق الكفاءة والفعالية للأنشطة والعمليات، وتحسين الإنتاجية، ومستوى رضا العملاء والمؤسسة نفسها.
- ضبط الجودة : يشير إلى العمليات والأساليب التى يتم إستخدامها داخل المؤسسة لضمان التزامها بمعايير الجودة وتحقيق مستوى عال من التحسين المستمر فى معدل الأداء[35].

وفى هذا السياق يمكن تحديد عدة معايير لضمان الجودة فى التعليم تتمثل فى الآتى :

- وضوح مهمة المؤسسة وأهدافها وأن تكون معروفة للجميع.
- التأكد من إتباع كل فرد للأهداف الموجهة نحو الأداء الجيد.
- تنسيق الجهود أثناء تأكيد وضمان الجودة للموارد التنظيمية والمادية والبشرية لتحقيق هذه الأهداف0
- التغذية الراجعة عن طريق الإجراءات التصحيحية حالة عدم الإنجاز.
- الجهود المستمرة لتحسين أداء المؤسسة.
- التنسيق بين أنشطة المؤسسة الموجهة نحو جودة المنتج.
- الجوانب الدافعية ومشاركة الأفراد العاملين [36].
- وفى ضوء ما سبق تعتبر فلسفة الجودة الشاملة فى التعليم فلسفة إدارية جديدة ترتكز على أهمية استثمار كل الامكانات المتاحة للمؤسسة التعليمية،لتحقيق أهدافها من جهة وإشباع احتياجات العملاء من جهه أخرى، فهى فلسفة ذات معالم جديدة تتبلور وتتضح حدودها فى **المبادىء التالية**[37]:
  - الاهتمام بالمستفيد الأساس (الطالب) والعناية به والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضائه، من خلال مقابلة احتياجاته ورغباته وتوقعاته.
  - القيادة والحوكمة الموجهة بالفكر والتخطيط الاستراتيجى والموضوعية والشفافية والعدالة.
  - نمط الإدارة الديمقراطية التى تعتمد على المشاركة الفعالة لكافة الأطراف ذات المصلحة وتستخدم التفويض والتمكين فى سلطات اتخاذ القرارات وتتقبل النقد.
  - الابتكار والإبداع بغرض التغيير الهادف والتحسين والتطوير المستمر.
  - الاستقلالية بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسئوليتها فى إدارة عملياتها وأنشتطتها الأكاديمية والإدارية.
  - الالتزام بالمسئوليات والواجبات التى تحددها الأدوار الخاصة بالمؤسسات أو الأفراد.
  - التعلم المستمر من جانب المؤسسة والمعتمد على الاستفادة من الخبرات المتراكمة، وتقبل الأفكار الجديدة والانفتاح على العالم.
  - المنافع المتبادلة بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس ومعاونيهم وعاملين والأطراف المجتمعية.
  - الاهتمام بالعمليات التشغيلية والفنية فى المؤسسة والتى تقوم بإنتاج الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية.
  - الاهتمام بالتغذية المرتدة والحرص على جمع المعلومات وتوثيقها لتفهم ردود الأفعال والاستفادة منها فى تحسين وتطوير مخرجات النظام المؤسسى.

وهذه المبادىء مستوحاة من النظم والممارسات الجيدة لضمان جودة التعليم ويجب مراعاتها فى التطبيق الفعلى سواء من جانب الهيئة ، أومن جانب المؤسسات التعليمية التى ترغب فى الحصول على الاعتماد المؤسسى

ومن هذه المبادئ، يتضح أن نظام ضمان جودة التعليم الجامعى، يرتبط بوضوح الأهداف، ووجود سياسة واضحة لتطبيق ضمان الجودة، وسياسة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ودعم إدارى، وإطار للتقويم الذاتى المؤسسى، ودعم للبحث العلمى، والإحساس بالمسئولية المشتركة للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم ومبادئ وعناصر ضمان جودة التعليم الجامعى، يمكن القول بأنه يتسم **بمجموعة من الخصائص** منها ما يلى [38]:

- التحديد الدقيق لمصادر المعلومات : حيث يعطى ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى اهتماماً بالغاً بالوسائل التى يتم من خلالها الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الفعالة، الأمر الذى يتطلب معلومات معتمدة يمكن استقبالها، وإرسالها من خلال مصادر معتمدة.

- التركيز على تعلم الطالب ومخرجاته : بالإضافة إلى أهداف عملية التعليم، و مخرجات البرامج، فقد أكدت عمليات ضمان الجودة الأولية على المدخلات، لإمكانية قياسها بطريقة موضوعية.
- المحاسبية : حيث تتزايد الضغوط العامة على الجامعة بهدف ضمان تحقيق جودة المخرجات، ويتم تدعيم المحاسبية عن طريق التأكد من أن عمل البرنامج يتم تقييمه وفقاً لمعايير الجودة المناسبة، وطبقاً لبعض الإجراءات المحددة.
- الشمولية : حيث لا يقتصر ضمان الجودة على عمليات التقييم والمكانة فقط، فهذه العمليات تعتبر نهاية المطاف بالنسبة لضمان الجودة لأنها تركز على جودة تقييم البرامج و جميع عناصر المنظومة الجامعية.
- المشاركة والدعم : حيث أن ضمان الجودة تعنى نظاماً جديداً ومخططاً لنشر الالتزام والمعرفة بالالتزام بالجودة من خلال نظام للمعلومات والدعم.
- التمركز حول رؤية ورسالة الجامعة : تستند نظم ضمان الجودة إلى رسالة الجامعة، وتراعى تنوع واستقلالية المؤسسات وبرامجها عن طريق تقييم الجودة فى مقابل رسالة وأهداف الجامعة بهدف تحديد مدى وجود توافق بينهما، وفى نفس الوقت لا تصبح الرسالة أو الاهداف حالة استثنائية للأداء الضعيف، لأن معايير النظام يتم تحديدها وتطبيقها بواسطة المهتمين بالتطوير والإصلاح.
- تحسين الجودة : تهدف نظم ضمان الجودة إلى تحسين الجودة، وضمان تحقيق المعايير المحددة سلفاً بواسطة هيئات الاعتماد وضمان الجودة، فتركز مداخل التقييم على مدى الالتزام التام باللوائح والقوانين.

بناءً على هذه الخصائص، يتضح أن ضمان الجودة فى التعليم الجامعى، يشمل جميع عناصر المنظومة الجامعية، ويحقق التعاون والمشاركة بين الوظائف المختلفة، ويتبع أساليب جديدة فى الإدارة والتفكير، ويستند إلى المدخل الوقائى بهدف تحسين العمليات والمخرجات الجامعية وتجويدها وضمان استمرار هذه الجودة، وزيادة إنتاجية الجامعة وتحقيق ميزة تنافسية لها.

2-أهداف ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وأهميته :

يهدف نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها :

الإرتقاء والنهوض بمؤسسات التعليم المختلفة، وربط مؤسسات التعليم الجامعى بالمجتمع وسوق العمل، وضمان كفاءة أداء مؤسسات التعليم الجامعى، وتخريج طلاب ذوى كفاءة عالية المستوى العلمى والمعرفى، وإكسابهم التفكير الإبداعى الذى يتمثل فى أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعى والاستمرار فى تطوير الذات، والتكيف مع المستجدات المعرفية والتقنية الجديدة، ويعطى التوجه نحو ضمان الجودة فى التعليم الجامعى الفرصة للقيادات التعليمية المسئولة نحو التخطيط الاستراتيجى والمراقبة والمساءلة لمقدمى الخدمة عن طريق هيئات الاعتماد [39].

كما يهدف نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى أيضاً إلى ما يلى :

- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة فى الجامعات والذى يمكنها من تصحيح ومراجعة وتطوير منظومة التعليم(مدخلات-عمليات-مخرجات).
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التى تركز على جودة التعليم فى الجامعات والتى تؤدى إلى مزيد من الضبط والنظام فيها.
- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمى بصورة مستمرة.
- تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية فى الأسواق العالمية للمتخرجين.
- السيطرة على المشكلات التى تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيرها [40].

وبعبارة أخرى يهدف ضمان الجودة إلى تحقيق الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة لتأمين مخرجات ذات جودة عالية، وذلك بممارسة مختلف الأنشطة التى يمكن أن تؤدى إلى المستوى المطلوب من الأداء من خلال الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات التى تؤدى بدورها إلى مخرجات تمتاز بأنها تحقق متطلبات الأداء وتعزز ثقة المجتمع وجمهوره المتعامل مع الجامعة والمستفيد من خدماتها فى مخرجاتها.

ولتحقيق هذه الأهداف وغيرها، يحتاج نظام ضمان الجودة إلى مجموعة من **الآليات منها** [41]:

- نظم المعلومات المعززة (بيانات – تقارير – مسوحات – استبانات...)
- نظم التقويم (لجان – هيئات – وكالات – وحدات ..).
- نظم الاعتماد (هيئات – وكالات – مجالس....).
- نظم المقارنة والاسناد إزاء جامعات وكليات مرجعية.
- نظم التمويل المرتبطة بمؤشرات الأداء المحفز للجودة.
- نظم الحوافز المخططة جيداً.
- نظم الاعتراف بالشهادات والبرامج والمؤسسات.
- نظم التصنف التراتبى.
- نظم امتحانات الكفاءة.
- آليات أخرى (الرقابة الإدارية، مجالس الأمناء، جمعيات، مراكز، معاهد).

ومن خلال أهداف نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وآلياته فى تحقيق هذه **الأهداف تتضح أهميته فيما يلى** [42]:

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التى تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفعالية واستمرارها فى المحافظة على هذا المستوى.
- ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبى متطلبات الاعتماد الأكاديمى وتتفق مع المعايير العالمية فى التعليم العالى ومتطلبات المهن وكذلك حاجات الجامعة والدولة والمجتمع.
- تعزيز سمعة البرامج المقيمة لدى المجتمع الذى يثق فى عمليتى التقويم الخارجى والاعتماد الأكاديمى.

- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع فى البرامج التى تقدمها الجامعة.
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التى تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجى والاعتماد يتطلبان تعديلاً فى الممارسات بما يلبى حاجات ومتطلبات التخصصات والمهن.

يضاف إلى ذلك أهمية نظام ضمان الجودة فى وضوح الرؤية والرسالة للجامعة ،الوقوف على نقاط القوة والفرص للاستفادة منها، ونقاط الضعف والتهديدات للتغلب عليها ومواجهتها، بما يحقق جودة الجامعة وضمان استمرار هذه الجودة.

هذا فضلاً عن أهميته فى خفض التكاليف، وزيادة الكفاءة، تقليل الوقت اللازم لانجاز العمل للطلاب، تحقيق الجودة، تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها العمل المتكرر، تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشكلات وتجزئتها إلى أجزاء أصغر حتى يمكن السيطرة عليها، إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة تقدر جودة العمل والخدمة[43].

- **مداخل ضمان الجودة فى التعليم الجامعى :**

يقصد بمداخل ضمان الجودة : الطرق والآليات التى يمكن من خلالها ضمان جودة الأداء المؤسسى وفق معايير الجودة المتفق عليها عالمياً.

إذ تتضمن مداخل ضمان الجودة فى التعليم الجامعى عدة مداخل لضمان جودة الاداء المؤسسى منها ما يلى :

أ-التقييم Assessment :

يؤدى التقييم إلى حصول المؤسسة على شهادات الاعتماد والموثوقية لدى كل من يتعامل معها أو يستفيد منها، ودوام الحصول على الاعتماد والموثوقية يتطلب حرص المؤسسة على تحسين جودتها، ومحاولة ضمانها بشكل دائم، كما أن تقويم المؤسسات التعليمية الهادف إلى تطويرها يعتبر جوهر ضمان الجودة، الذى يسعى إلى تحقيق جودة كل مكونات وعناصر المؤسسة التعليمية، مما ينعكس إيجابياً على جودة متخرجيها[44].

وتتم إجراءات ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وفقاً لنوعين من التقييم هما :

-التقييم الداخلى :

يهدف هذا التقييم إلى تزويد الأفراد والمؤسسات بملامح الأنشطة التي يراد تقييمها واعتمادها، وتحسين جودتها لرفع كفاءة المؤسسة الداخلية، وتحديد مواطن القوة والضعف، واقتراح الممارسات التصحيحية فى شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسى ذاتى[45]. ولذلك يركز على جوهر التعليم الجامعى من مبادىء وقيم وأفكار أساسية والجودة الاكاديمية ، معطياًالأولوية لتعليم الطلاب وانتاج المعرفة،حيث يتم بمعرفة العاملين بالنظام أنفسهم وبالتالى تتم الرقابة والتصحيح ذاتياً.

-التقييم الخارجى :

يحتاج تحقيق جودة التعليم الجامعى إلى وجود آلية للتقييم الخارجى للجودة تكون مسئولة عن الجودة ومراقبتها، أو التحكم فيها، وتقوم هذه الآلية بالمراجعة المستمرة، والتحقق الدائم والتأكد من أن المخرجات تتوافر فيها الصفات التى تحددها الأطر المرجعية المحددة لها، مع اقتراح وسائل الارتقاء بعناصر المنظومة التعليمية للنهوض بمستوى المنتج البشرى[46].أى أنه يهتم بمدى قدرة مؤسسات التعليم الجامعى على تلبية الإحتياجات المتغيرة للمجتمع ، ويتم بمعرفة هيئات خارجية مستقلة ، تكون مسئولة عن عمليات المراقبة والتقويم الخارجى للجودة الكلية.

ب-المحاسبية ومؤشرات جودة الأداء

Accountability & Quality Performance Indicators : تعد المحاسبية إحدى مداخل وآليات تقويم الأداء التعليمى، وقياس نتائج العملية التعليمية استناداً إلى معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها فى فترة زمنية معينة.

حيث تمثل قبول المسئولية فيما يتعلق بتحقق النواتج المرجوة من التعليم، باعتباره من الخدمات الجماهيرية، وتنطبق المحاسبية على أى برنامج تعليمى يتم الحكم عليه وتقييمه، وتؤكد المحاسبية حق المواطنين فى معرفة ما يجرى فى مؤسسات التعليم الجامعى ومدى فعاليتها فى تحقيق أهدافها، والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، والاستفادة من التغذية الراجعة[47].

أما بالنسبة لمؤشرات الأداء فهى البيانات التى يمكن قياسها إيجابياً، ويعتمد عليها كمقياس للجودة أو الإنجاز، وتؤخذ المؤشرات عادة من البيانات المنشورة، وعادة تكون دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع الذى تعنى به[48].ونتيجة لذلك، فإن الأمر يتطلب عادة وضع العديد من المؤشرات لتقييم الإنجاز.

وتتضمن مؤشرات جودة الأداء فى مؤسسات التعليم الجامعى جميع المجالات والتى يمكن تحقيق الجودة فيها، وإخضاعها لضمان الجودة والاعتماد منها : المؤشرات الخاصة بجودة رسالة الجامعة وأهدافها، جودة أعضاء هيئة التدريس، جودة التشريعات واللوائح الإدارية، جودة البحث العلمى وخدمة المجتمع، جودة الطلاب، وجودة الموارد والإمكانات، وجودة البرامج التعليمية [49].

جـ-الاعتماد Accreditation :

توجد علاقة وطيدة بين الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم، فالاعتماد يضمن جودة العملية التعليمية، وكذلك جودة مخرجات المؤسسة التعليمية واستمرارية تطويرها، فالمؤسسات التعليمية تبحث عن الاعتماد من قبل هيئات متخصصة هدفها ضمان جودة البرامج الأكاديمية التى تقدمها[50].

فضلاً عن أن الاعتماد مدخل هام لتحقيق الجودة، وإحداث التطوير التنظيمى للجامعة ككل، فهو الوسيلة الفعالة لتحقيق المعايير المحددة، وتدعيم وتعزيز مواصفات الجودة، حيث يقوم هذا المدخل على فكرة حتمية التغيير لصالح تحقيق الأهداف، ودعم الإيجابيات وتلاشى السلبيات وعلاجها، وهذا ما يتفق مع مفاهيم الإدارة ومداخلها الحديثة، وينطلق الاعتماد فى ممارسة أنشطته، وفى رؤيته للعمل من نظرة شمولية قائمة على استخدام المدخل المنظومى ، الذى يرى العمل داخل

الجامعة كنظام كلى متكامل[51].معنى هذا أن الاعتماد يمثل آلية ووسيلة لتحقيق جودة التعليم الجامعى ،وفى الوقت ذاته يمثل نتيجة حتمية لتحقيق هذه الجودة ،باعتبارها أحد المطالب الأساسية للاعتماد الأكاديمى، ففى حالة تحقيق جودة التعليم الجامعى بعناصره المختلفه يصل الى الاعتماد.

د-المراجعة الأكاديمية/ نظام فحص الجودة Quality Audit system :

تعد المراجعة الأكاديمية عملية تقييم ومراجعة للإ جراءات والعمليات، التى يمكن من خلالها تحقيق الجودة فى مؤسسات التعليم الجامعى كجزء من عمل هذه المؤسسات، فلا ينصب الاهتمام فقط على الجودة كموضوع لعملية التقييم، ولكن على الإجراءات اللازمة لضمان الجودة والعمليات الضرورية لتحقيق رسالة وأهداف الجامعة، وتعتمد عملية المراجعة على تقييم نقاط القوى والضعف التى تضعها المؤسسة نفسها لتحسين الأنشطة والخدمات داخل المؤسسة ككل بصفة مستمرة[52].

ومن ثم فالمراجعة الأكاديمية أعم وأشمل من التقييم؛ إذ لا تقف عند حد تقييم الجودة فحسب، بل تركز على الإجراءات التى تؤدى إلى ضمان الجودة.

هـ-المدخل الأداتى Instrumental Approach :

يقوم هذا المدخل بتوضيح أهداف المؤسسة الجامعية، والتأكد من أن هذه الأهداف تتفق مع أهداف المجتمع، والوقوف على مدى فعالية نظام الجودة فى تحقيق هذا الهدف، ويتطلب عدة خطوات متتابعة، تتفق مع خطوات ضمان الجودة التى تتطلب من الجامعة توضيح ما تقوم به أو تؤديه، وكيف يتم ذلك، وأن يكون المجتمع على دراية بما تفعله الجامعة،و تتضمن خطوات المدخل الأداتى ما يلى :

- توضيح رسالة الجامعة.
- تحديد وظائف الجامعة.
- تحديد أهداف التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع.
- نظام إدارة الجودة.
- نظام فحص الجودة [53].

و-القياس المقارن بالأفضل/ القياس المرجعى Bench marking

يشير القياس المقارن بالأفضل (المحكات) إلى عملية استكشاف لمستويات الأداء الداخلى وذلك من خلال مقارنة معايير قياس متعددة المستويات، داخلية وخارجية، بهدف رصد الواقع، وتحقيق القياس لمستويات الأداء، ومقارنة عمليات الأداء بنظيرتها فى مؤسسة أخرى تتميز بمكانة عالية [54].

لذلك يعد أحد آليات ضمان الجودة عند مقارنة مؤسسة بأخرى فى بعض جوانب الأداء، وتتضمن العمليات والخدمات والمنتجات، بهدف إيجاد معلومات عن هذه الجوانب التى تتفوق فيها إحدى المؤسسات، وإيجاد الطريقة التى يتم من خلالها تحسين مستوى الجودة، ويشمل مدخل القياس المقارن نوعين، أولهما : المدخل الاستراتيجى الذى يؤكد على ما تم إنجازه ، ويتضمن الاستراتيجية الإدارية والهيكل، وثانيهما : المدخل الإجرائى الذى يركز على الانتقال مما تم إنجازه إلى كيف يتم أداء العمل [55]. بذلك فالقياس المقارن عملية مستمرة للمقارنة،ورسم الخطط، والتطبيق، ويركز على المدخلات والعمليات والمخرجات وهدفه الاساس تحسين مستوى الجودة من خلال التعاون والمشاركة الفعالة.

4-إجراءات ضمان الجودة فى التعليم الجامعى :

تتم عملية ضمان الجودة فى التعليم الجامعى وفق مجموعة من الإجراءات تتمثل فى :

أ-الدراسة الذاتية :

تهدف الدراسة الذاتية التعرف على ما إذا كانت المؤسسة أو البرامج واضحة الأغراض، وما إذا كانت طرق التدريس والتعلم المستخدمه تواكب طبيعة العصر، وما إذا كان الطلاب يتعلمون فعلياً، وهل تعكس الأنشطة والفعاليات طموحات سوق العمل، وذلك بهدف قياس الإنجازات وفق إتباع المؤسسة لأهدافها العلمية والتربوية، ويعتمد ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط مميزاتها من خلال عدد أعضاءهيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التى رسمتها لنفسها، ويقتضى ذلك أن يقوم كل العاملين بالمؤسسة بالتقييم الذاتى لأعمالها ، وخدماتها والتخطيط للتطورات الهامة المستقبلية للمؤسسة، ويشمل تقرير الدراسة الذاتية رسالة المؤسسة، البرامج والأنشطة الأكاديمية، هيئة التدريب والموظفين، موارد المؤسسة المالية، الوحدات المساعدة[56].وبعبارة أخرى فأنها تشتمل على مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها بهدف تكوين صورة واضحة تسهم فى إصلاحها وتحقيق جودتها.

ب-مراجعة النظراء :

تعد هذه الخطوة مكملة للدراسة الذاتية، فتؤدى دوراً مهماً فى التقويم بعد إتمام الدراسة الذاتية، وتعتمد على أساس تعيين مستشارين مقيمين يتم اختيارهم من الأوساط العلمية ليكونوا بمثابة لجان التقويم والمراجعة، ويقوم هؤلاء بزيارات إلى موقع المؤسسة لتقديم النصح والإرشاد، والإشراف، بهدف تحسين جودة التعليم، مستخدمين معايير مرنة ذات طبيعة كيفية بدلاً من الطرق التقليدية وقوائم الاختيار، ولذا يتم تدريبهم بصفة مستمرة[57].

جـ-الزيارة الميدانية :

تمثل الزيارة الميدانية الخطوة الثالثة لضمان الجودة فى التعليم الجامعى، حيث تشكل هيئة ضمان الجودة والاعتماد لجنة متخصصة لدراسة الوثائق التى تقدمها المؤسسة الراغبة فى الحصول على الاعتماد، مما يتطلب زيارتها الميدانية للمؤسسة للتعرف على إمكاناتها وبرامجها والتأكد من صحة ومصداقية ما جاء فى تقرير الدراسة الذاتية، وتحديد مدى نجاح المؤسسة فى تحقيق رسالتها وإرتقائها لمعايير ضمان الجودة ، وذلك من خلال إجراء بعض المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإدارة والطلاب [58]. وفى نهاية هذه الزيارة تقوم اللجنة بكتابة تقرير حول مستوى جودة المؤسسة ومناقشة ما جاء بالتقرير،واعداد تقرير حوله حتى يتم اتخاذ القرار المناسب فى النهاية.

د-القرار النهائى :

توجد فى هيئات ضمان الجودة والاعتماد فى الدول المتقدمة لجنة تقوم بصنع القرار الخاص بضمان الجودة، وتتكون هذه اللجنة من

أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والخبراء والمعنيين من رجال الأعمال فى المجالات المتخصصة، وأعضاء من المجتمع، وتقوم لجنة صنع القرار بدراسة شاملة ومتعمقة للدراسة الذاتية المقدمة من الكلية، ودراسة تقرير الفريق الزائر، وكل التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة من قبل لجنة المراجعة، وتتخذ قرارها على ضوء مدى التزام المؤسسة بالمعايير والمتطلبات المحددة [59].

هـ-التقييم الخارجى المستمر :

تتم إعادة تقييم المؤسسات والبرامج بصفة مستمرة فى فترة تتراوح بين 3-5 سنوات وفى كل مرة يتم إعداد دراسة ذاتية، وتجرى الزيارات الميدانية، فحصول المؤسسة على الترخيص الأولى يعد المرحلة الأولى نحو حصولها على الاعتماد الكامل فى فترة زمنية قصيرة ولكى تحصل المؤسسة على الاعتماد يجب عليها أن تحقق الحد الأدنى لمعايير الاعتماد.

إلا أن هذه الإجراءات تواجه مجموعة من **المعوقات**، تحول دون فعالية تطبيقها داخل الجامعات، وتتمثل هذه المعوقات فى :

- ضعف نظام التقييم والقياس، وذلك لغياب ثقافة الجودة فى الجامعات.
- عدم توفر الكوادر المدربة والمؤهلة فى مجال الاعتماد الأكاديمى فى العمل التربوى والتعليمى.
- المركزية فى اتخاذ القرار التربوى، داخل الجامعات.
- عدم ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة فى الجامعات والثقافة التنظيمية التى تتفق مع متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمى، وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية ،القيادة والهياكل والنظم والتحسين المستمر والابتكار.
- عدم ملاءمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة فى الجامعات لمتطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمى، وذلك على مستوى فلسفة التعليم الجامعى الحالية، وأهدافه وهياكله وأنماطه ، وأداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمى، والإمكانات المادية، وتمويل التعليم الجامعى[60].

ويضاف إلى هذه المعوقات معوقات أخرى تتمثل فى :

- أن الأخذ بنظام الجودة، ما زال فى مرحلة النشأة والتجريب، وتحقيقه بنجاح يتطلب مزيداً من الدعم الحكومى والأهلى، خاصة فى ظل التوسع غير المنضبط فى التعليم العالى، والذى يتم غالباً كمياً دون مراعاة الكيف الذى يرتبط بالجودة من أجل الجودة.
- مقاومة التغير، نتيجة الخوف من كل ما هو جديد، بسبب عدم القدرة على التكيف مع متطلباته.
- اللامبالاة والتسيب السائد فى معظم أجهزة الدولة، وضعف نظام المحاسبية، الذى يمتد فى الغالب إلى المؤسسات الجامعية[61].

ونظراً لهذه المعوقات وغيرها، والتى كانت سبباً فى عدم فعالية نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى المصرى، كان من الضرورى البحث عن مداخل حديثة لتحقيق الجودة فى التعليم الجامعى المصرى وضمان استمرارها، وتحقيق ميزة تنافسية من خلالها، ومن هذه المداخل مدخل الإدارة الاستراتيجية كأحد المداخل الهامة لتحقيق جودة التعليم الجامعى وضمانها.

ثانياً : الاسس النظرية للإدارة الاستراتيجية فى التعليم الجامعى:

وسوف نتناول هذا المحور على النحو التالى :

1-مفهوم الإدارة الاستراتيجية :

تعددت مراحل تطور الفكر الاستراتيجى فى المجال التربوى، وتطور من خلالها التخطيط بصفة عامة، والتخطيط التربوى بصفة خاصة، وذلك فى الفترة من بداية القرن العشرين وحتى آخر عقد فيه، مع الوضع فى الاعتبار ما قد يوجد من تفاوت فى الفترات الزمنية التى يتم فيها تطبيق أدوات وتقنيات تخطيطية معينة نظراً لسيادة نوع من الفكر التخطيطى ،إلا أنه وبصفة عامة يمكن رصد ثلاث مراحل تطويرية للفكر التخطيطى فى المجال التربوى خلال هذا القرن يمكن اعتبارها مدخلاً للإدارة الاستراتيجية حددها همام بدراوى زيدان(1995)[62] فيمايلى :

المرحلة الأولى : مرحلة الإنتاج الوفير (التخطيط الكمى).

المرحلة الثانية : مرحل التسويق الوفير (التخطيط الكيفى).

المرحلة الثالثة : مرحلة التخطيط الاستراتيجى.

المرحلة الرابعة : مرحلة الإدارة الاستراتيجية.

تمثل عملية الإدارة الاستراتيجية تطوراً هاماً فى الفكر التربوى، حيث اتضح أن عملية التخطيط الاستراتيجى، والتى اكتسبت أهمية بالغة منذ أوائل السبعينات من القرن العشرين، غير كافية لإحداث تغيرات فى أداء المؤسسات، واستغلال الفرص المتاحة وتجنب المخاطر لعدم ملاءمة ظروف المؤسسة الداخلية لتنفيذ الخطط الاستراتيجية التى تم التوصل إليها من خلال عملية التخطيط الاستراتيجى [63].

لهذا فالإدارة الاستراتيجية كمفهوم أعم وأشمل من التخطيط الاستراتيجى، والذى ينتهى بوضع الاستراتيجية، أما الإدارة الاستراتيجية فتأخذ بالنظرة التكاملية بين عمليات التخطيط وتخصيص الموارد المتاحة، وأيضاً التخطيط لعملية التنفيذ والمتابعة والتقويم وإدخال التعديلات المطلوبة، واستكمال الدورة بشكل مترابط ومتكامل [64].

وتعرف الإدارة الاستراتيجية بأنها عملية تحديد مجموعة من القرارات والالتزامات والأهداف طويلة الأجل للجامعة، وتحديد الأسلوب الاستراتيجى الملائم لتحقيق أهدافها المستقبلية، وتخصيص الموارد الضرورية لتنفيذ تلك الأهداف [65].

ويتفق ذلك مع أشار إليه "جمال الدين محمد 2003" [66] مؤكداً أن الإدارة الاستراتيجية عملية تحليل الموقف التنافسى للجامعة، وتحديد الأهداف الاستراتيجية، وتخصيص الموارد والإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية بطريقة فعالة لتمكنها من تحقيق هذه الأهداف.

ويعنى هذا أنها نمط مستقبلى، يساعد الجامعة على اتخاذ

ومن ثم توضع الإدارة الاستراتيجية فى ثلاثة مستويات يعمل كل منهما على تحقيق نتائج المستوى الأعلى، وتتمثل هذه المستويات فى:

1- الاستراتيجيات على مستوى الجامعة ككل.
2- الاستراتيجيات على مستوى الكلية.
3- الاستراتجييات على مستوى الوظائف [72].

غير أن هذه المستويات مكملة لبعضها البعض ليست متناقضة فى مهامها وأدوارها ولكن يعمل كل منهما على تحقيق المستوى الأعلى، وذلك من أجل تحقيق هدف رئيس وهو رسالة الجامعة، والوصول بها إلى مركز تنافسى.

وبناءً على المفاهيم السابقة للإدارة الاستراتيجية ،يمكن استخلاص مجموعة **خصائص** من أهمها:

- أنها عملية مستمرة تتسم بالشمول والتكامل وذات منظور مستقبلى واضح ومرن.
- تحدد هوية المؤسسة واتجاهها المستقبلى مما يعمل على تميز المؤسسة وتفردها.
- تسعى للانتقال بالمؤسسة من وضعها الحالى إلى وضع مثالى من خلال تحسين جودتها وضمان استمرار هذه الجودة.
- تهتم بالتخطيط والتفكير الإستراتيجى والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
- تمر بثلاثة مستويات متكاملة ومتداخلة ،لايمكن البدء فى مرحلة الا بعد الانتهاء من المرحلة السابقة لها كما ترتبط كل مرحلة بجودة المرحلة التى تسبقها.

2-أهداف الإدارة الاستراتيجية وأهميتها :

تعتبر الإدارة الاستراتيجية منهجاً فى التطوير والإصلاح وإدارة التغيير لتأثيرها الإيجابى فى كافة جوانب المؤسسة ،حيث تهدف الى تمكين المسئولين من الإسهام الجاد والفعال فى تحقيق النجاحات المستمرة لمؤسساتهم، ومن هنا تتضح أهداف وأهمية الإدارة الاستراتيجية.

تسعى الإدارة الاستراتيجية لتحديد الرؤية والرسالة والقيم والأهداف المستقبلية وتحديد كافة الأطراف المعنية بقرارات الجامعة الاستراتيجية وعملائها، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة، والتنبؤ بما سيكون عليه المستقبل، والاستعداد له من خلال الإجابة على ثلاثة أسئلة هى :

أين نحن الآن؟ إلى أين نريد أن نذهب ؟ كيف نصل إلى هناك [73].

كما تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأخرى حددها العديد من المتخصصين فى هذا المجال وهى كما يلى [74].

- تهيئة الجامعة داخلياً بإجراء التعديلات فى الهيكل التنظيمى، والإجراءات والقواعد والأنظمة والقوى العاملة، بالشكل الذى يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفعالية.
- التركيز على السوق والبيئة الخارجية، باعتبار أن استثمار الفرص ومقاومة التهديدات هو المعيار الأساس لنجاح الجامعة.
- زيادة فعالية وكفاءة عمليات اتخاذ القرارات والتنسيق والرقابة واكتشاف وتصحيح الانحرافات لوجود معايير واضحة تتمثل فى الأهداف الاستراتيجية.
- تحديد الأولويات والأهمية النسبية بحيث يتم وضع الأهداف طويلة الأجل والأهداف السنوية والسياسات وإجراء عمليات تخصيص الموارد بالاسترشاد بهذه الأولويات.
- إيجاد المعيار الموضوعى للحكم على كفاءة الإدارة.
- المساعدة فى اتخاذ القرارات وتوحيد اتجاهاتها.
- إيجاد نظام للإدارة الاستراتيجية يتكون من إجراءات وخطوات معنية تشعر العاملين بأهمية المنهج العلمى فى التعامل مع المشكلات.
- تسهيل عملية الاتصال داخل الجامعة حيث يوجد المعيار الذى يوضح الرسائل الغامضة.
- تشجيع اشتراك العاملين من خلال العمل الجماعى مما يزيد التزامهم، لتحقيق الخطط التى اشتركوا فى مناقشتها ووافقوا عليها، ويقلل من مقاومتهم للتغيير ويزيد من فهمهم لأسس تقييم الأداء ومنح الحوافز داخل المؤسسة.
- زيادة فعالية وكفاءة عمليات اتخاذ القرارات ، والتنسيق والرقابة واكتشاف وتصحيح الانحرافات لوجود معايير واضحة تتمثل فى الأهداف الاستراتيجية.
- التنسيق بين الإدارات المختلفة فى الجامعة.
- وجود معيار واضح لتوزيع الموارد المادية والبشرية وتخصيصها بين البدائل المختلفة.
- مراقبة كل من البيئة الداخلية والخارجية لتحديد مجالات القوة والضعف ومراقبتها باستمرار حتى يمكن اكتشاف المشكلات مبكراً ومعالجتها بشكل شمولى.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف، تنطوى الإدارة الاستراتيجية على **تسع مهام رئيسه** هى[75] :

1- صياغة رسالة الجامعة والتى تتضمن عبارات عامة تعكس غرضها الرئيس وفلسفتها وأهدافها.
2- تنمية صورة الجامعة، والتى تظهر ظروفها وقدراتها ومواردها الداخلية.
3- تقييم البيئة الخارجية للجامعة، بما تتضمنه من قوى ومتغيرات تسود بيئتها العامة.
4- تحليل البدائل الاستراتيجية من خلال محاولة إحداث التوافق بين مواردها والظروف السائدة فى البيئة الخارجية.
5- تحديد أكثر البدائل الاستراتيجية من حيث الجاذبية فى ضوء رسالة الجامعة ومواردها وظروفها البيئية.
6- اختيار مجموعة من الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة التى يمكن أن تساعد فى تحقيق أكثر الفرص جاذبية.
7- تحديد الأهداف السنوية والاستراتيجيات قصيرة الأجل، والتى تتسق مع الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة.
8- تنفيذ الخيارات الاستراتيجية من خلال تخصيص الموارد مع مراعاة الأبعاد الخاصة بالمهام والأفراد.

9- تقييم مدى نجاح العملية الاستراتيجية، والاستفادة من المعلومات المتولدة فى زيادة فعالية القرارات الاستراتيجية المستقبلية.

ومن الأهداف السابقة للإدارة الاستراتيجية، ومهامها المتعددة تتضح أهميتها فى تحقيق عدد من المزايا منها :

- تحقيق المبادأة والمبادرة : أى تتمكن الجامعات من أخذ المبادرة وتكوين الفعل وليس رد الفعل، أى القدرة على التأثير بدلاً من الاستجابة للتأثير، وبالتالى يمكن للجامعة أن تحدد مستقبلها وأهدافهاومسارات تحقيقها لأهدافها.
- مساعدة الجامعة فى صياغة استراتيجيات أفضل من خلال منهج منظم ومنطقى.
- توفر فهم متكامل للعاملين، مما يؤدى إلى خلق الالتزام بالأهداف المحددة، فعندما يدرك العاملون ماذا تريد الجامعة أن تفعل، ولماذا تريد أن تفعل، وعندما يشعرون بأنهم جزء من المنظمة، فإن هذا يوفر لديهم الحماس لتحقيق الأهداف الطموحة، وابتكار أساليب أفضل لتحقيق الأهداف[76]. ونتيجة ذلك ضمان كفاءة وفعالية الأداء وجودته.
- زيادة درجة التعاون بين الإدارات داخل الجامعة، مما يقلل من تكرار حدوث المشاكل والأزمات.
- توجيه الأنشطة الإدارية والتنفيذية، والعمل على تكاملها، وبذلك فإنها تحقق النظرة الشمولية للعمل.
- تحسين عمليات الرقابة والتنسيق لضمان جودة الجامعات.
- التقليل من أثر التغيرات والأحوال غير المواتية للجامعة، من خلال منهج متعاون ومتكامل لمعالجة المشكلات والتهديدات[77].
- الاسهام فى التوجه للاهتمام بالمعرفة كقوة استراتيجية، وميزة تنافسية فى تطوير أساليب العمل وتطوير معايير الأداء التنظيمى وزيادة إمكانية الإدارة بتحليل عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات.
- الاسهام فى بلورة إطار فكرى شامل وأساس للجامعة، وصياغة وتقييم كل من الأهداف والخطط والاستراتيجيات والبرامج.
- زيادة رضا ودافعية الأفراد، وذلك من خلال اتاحة الفرص لهم للمشاركة فى اتخاذ القرارات وصياغة الأهداف الاستراتيجية، وبرامج العمل.
- وضوح الرؤية المستقبلية، والتمكن من اتخاذ القرارات الاستراتيجية، حيث أن صياغة الاستراتيجية تتطلب قدراً من دقة الأحداث مستقبلاً والتنبؤ بمخرجاتها.
- المساعدة فى إحداث التغيير، حيث تعتمد الإدارة الاستراتيجية على كوادر ذات تحديات ونظرات ثاقبة للمستقبل، تحمل معها الرغبة فى إحداث التغيير والتصحيح والاكتشاف.
- استثمار الموارد والإمكانات بطريقة فعالة، حيث تساعد على توجيه جهود الجامعة، التوجه الصحيح فى المدى البعيد، وتستخدم مواردها وإمكاناتها بطريقة فعالة، بما يمكن من استغلال نواحى القوة والتغلب على نواحى الضعف [78].

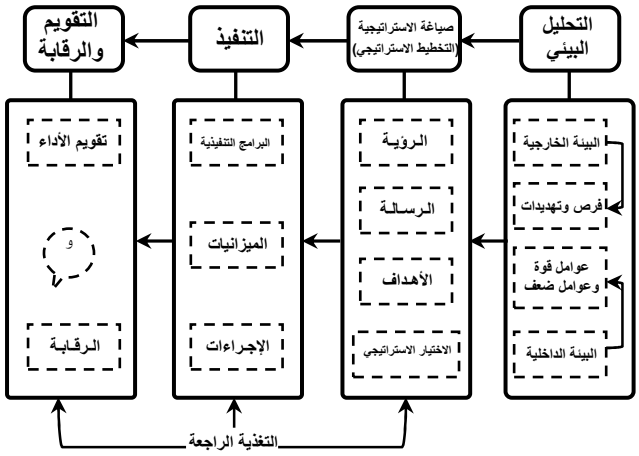
وهكذا نضمن للتعليم الجامعى تحقيق ميزة تنافسية بالنسبة لغيره من المؤسسات، الأمر الذى يؤدى إلى زيادة الإقبال على الجامعة، والاستفادة المجتمعية منها، فضلاً عن التركيز على فعالية الممارسات التعليمية وتحقيقها لأفضل النتائج وذلك من خلال الدراسة المستمرة للبيئة الداخلية والخارجية، ومحاولة تضييق الفجوة بين الواقع والمتوقع منه، والتأكيد على تحقيق رسالتها، وأهدافها الاستراتيجية.

فالإدارة الاستراتيجية للجامعات تركز على :

- تحليل وقياس ووصف نقاط القوة والضعف لكل جامعة أو وكلية، ولكل شعبة من الشعب.
- تحديد الفرص العالمية والمحلية والإقليمية، مع تحديد التهديدات أو التحديات المختلفة المحيطة بالجامعة.
- بناء جدول لأهداف المنظمة التعليمية سواء الجامعات أو الكليات.
- اختيار الاستراتيجية التى تعمل على توظيف نقاط القوة وتعمل على السيطرة على نقاط الضعف [79] .وتحقيق ذلك من خلال مراحلها المختلفة وآلياتها المتنوعة.

3-مراحل الإدارة الاستراتيجية :

تتضمن عمليات الإدارة الاستراتيجية عدة مراحل اتفق عليها معظم الكتاب والباحثين المتخصصين فى المجال [80]، وهى كما تتضح فى الشكل التالى [*]



الشكل(1) مراحل الإدارة الاستراتيجية

يوضح الشكل عمليات الإدارة الاستراتيجية ومكونات كل عملية، وستعرض الباحثة كل من هذه المكونات بشئ من التفصيل كما يلى:

أ-مرحلة التحليل البيئى للجامعة :

تهتم مرحلة التحليل البيئى بإجراء تحليل كامل لوضع الجامعة، للوقوف على نقاط وعوامل القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لمواجهتها، وذلك بهدف تحديد وظائف وخدمات وأنشطة جديدة يجب على الجامعة أن تمارسها، والوقوف على الفرص المحيطة بالجامعة

[*] الشكل من إعداد الباحثة.

واستثمارها أفضل استثمار لتحسين وتحقيق جودة الجامعة، وكذلك التهديدات الخارجية والتى لها تأثير سلبى على الجامعة، والعمل على مواجهتها، ويتم ذلك من خلال التحليل الرباعى Swot.

وتتمثل خطوات تحليل البيئة الداخلية للجامعة فى جمع المعلومات والبيانات الأولية، والتى تتمثل فى المعلومات والبيانات الخاصة بالموارد المادية والبشرية، وذلك بهدف توفير معلومات أولية عن هذه الموارد، ثم إجراء المقارنات بين موارد البيئة الداخلية للجامعة مع بعضها البعض ومع نظيراتها فى الجامعات، وفقاً للتحليل التاريخى للجامعة، ومقارنتها مع الجامعات الأخرى، لقياس التطور النسبى لموارد الجامعة، وتقدير توازن الموارد بهدف معرفة درجة تفاعل الموارد مع بعضها البعض وتحديد مؤشرات القوة والضعف، التى اتضحت من خلال التحليل بالخطوات السابقة.

ويتضمن تحليل البيئة الداخلية للجامعة معلومات وبيانات عن الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، الموارد المالية، المكتبة، العملية التعليمية، أساليب التقويم ، العناصر المعنوية من نظم للحوافز والأجور وأساليب الثواب والعقاب داخل الجامعة.

بينما يتم تحليل البيئة الخارجية للجامعة من خلال ثلاث خطوات هى : جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالبيئة الخارجية المحيطة بالجامعة، بما تشتمل عليه من متغيرات وتحديات مجتمعية وأيضاً قوانين وتشريعات تؤثر على المنظومة التعليمية وتحليلها للوصول إلى مدى تأثير هذه المتغيرات على العملية التعليمية، وفى هذه الخطوة يتم تحديد الطريقة المستخدمة فى جمع المعلومات المطلوبة، وتحديد مصادر تلك المعلومات، وتحديد نوعيتها، ثم اكتشاف التهديدات والفرص من خلال استعراض البيانات والمعلومات التى تم جمعها ثم مناقشتها بواسطة المديرين المعنيين، وأخيراً تحليل الفرص والتهديدات للوصول إلى مدى أهمية التهديدات والفرص للجامعة، الأمر الذى يوجه الجامعة للاستفادة من هذه الفرص أو مواجهة تلك التهديدات.

ويتضمن هذا التحليل الخارجى للجامعة، مجموعتين من المتغيرات البيئية هما :

- بيئة عامة : وتشمل العوامل التى تؤثر على كافة المؤسسات الموجودة فى المجتمع ولا تخضع لسيطرة إدارة الجامعة، وتتمثل فى العوامل السياسية، العوامل الاقتصادية، العوامل الاجتماعية، العوامل السكانية، العوامل التكنولوجية.
- بيئة خاصة : وهى مجموعة العوامل التى تقع فى حدود تعاملات الجامعة، ويختلف تأثيرها نسبياً من جامعة إلى أخرى، وتضم العملاء والمنافسين والممولين والموردين، والحكومة.

وتكمن أهمية تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة فيما يلى :

- التعرف على مواطن القوة فى العمل التى تتعلق بالسعة والقدرة، والتى من خلالها تجنى الجامعة الامتياز والجودة والتفوق على منافسيها، وكذلك تحديد مواطن الضعف فى العمل حتى يمكن معالجتها، وتفاديها فى الخطط المستقبلية، من خلال دراسة البيئة الداخلية، ومعرفة آثارها على العمل بالجامعة.
- معرفة الفرص المتاحة لصياغة الخطط الإجرائية فى الوقت المناسب، للاستفادة من تلك الفرص، وأيضاً تحديد المخاطر المطروحة أمام صياغة الخطط لمواجهتها، من خلال دراسة البيئة الخارجية ومعرفة آثارها على العمل بالجامعة.
- ضمان الاستخدام الأمثل للموارد المالية و البشرية والمادية.
- تحليل استراتيجيات المنافسين وصياغة خطط مناهضة فعالة تساعد الجامعة فى حماية وزيادة وضعها التنافسى.
- تحقيق الترابط بين نتائج التحليل الداخلى ونتائج التحليل الخارجى لتلبية احتياجات أصحاب المصلحة.
- توفير المعلومات الكافية لاتخاذ القرارات المناسبة حيال مستقبلها الاستراتيجى.

فضلاً عن إيضاح موقف الجامعة بالنسبة لغيرها من الجامعات، مما يساعد فى اختيار الاستراتيجية التى تضمن استثمار الفرص المتاحة والحماية من التهديدات واستثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة أفضل استثمارممكن.

ب-مرحلة صياغة الاستراتيجية :

تعد مرحلة صياغة الاستراتيجية هى المرحلة الثانية من مراحل الإدارة الاستراتيجية، والتى قد يطلق عليها مرحلة"التخطيط الاستراتيجى"لأنها تقتصر على خطوات إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة.

وتتمثل خطوات صياغة الخطة الاستراتيجية للجامعة فى التالى :

1-الرؤية :

تعبر الرؤية عن طموحات وتوقعات أصحاب المصلحة من الجامعة حيال المستقبل القريب، والتى لا يمكن تحقيقها فى الوقت الراهن فى ظل الإمكانات الحالية مرتكزة على مشكلات الجامعة، التغيرات فى نموذج أعمال الجامعة.

وتتمثل أهمية وجود الرؤية بالجامعات فى أنها تربط الجامعة بالمستقبل وطموحاته وتحدد مسارها، وتشجع على المبادرة، وتوجه عملية اتخاذ القرارات الإدارية للمسار الصحيح، وتشجع وتحفز العاملين على الالتزام، فضلاً عن رسم الأهداف طويلة الأمد.

2-الرسالة :

تمثل رسالة الجامعة الهدف العام منها والذى يوجه عملية اتخاذ القرارات على مختلف مستوياتها، فبدون رسالة للجامعة لا يمكن أن تحدد أهدافها واستراتيجياتها أو تحدد خطوات الأعمال، أو تحدد الخدمات المتوقعة والمطلوبة منها حالياً أو خلال فترة معينة من الوقت.

ورسالة الجامعة أشبه ما تكون ببرنامج عمل لها، فإعداد الرسالة عملية مستمرة ومتجددة فى بعض الجوانب، نظراً للمتغيرات التى تحدث على مستوى الجامعة، وعلى مستوى البيئة الديناميكية التى تعمل فيها، لهذا فالرسالة التى تصلح للجامعة فى ظروف معينة قد لا تصلح فى ظروف أخرى مغايرة، الأمر الذى يتطلب تعديل صياغتها آخذه فى الاعتبار العوامل

المؤثرة فى الرسالة والتى من أهمها البيئة الخارجية للجامعة والبيئة الداخلية، تاريخ الجامعة، رؤية المستفيدين منها.

وتكمن أهمية الرسالة فى أنها تحدد للجامعة إطاراً فكرياً واضحاً ومميزاً يميزها عن غيرها من الجامعات المنافسة لها، الأمر الذى يساعدها فى التركيز فى أداء وظائفها وخدماتها بالشكل الذى يمكنها من البقاء والنمو، كما أنها تساعد فى توحيد جهود كافة العاملين بالجامعة فى اتجاه واحد محدد، وتحديد طبيعة المسئوليات لكل وظيفة داخل الجامعة وتوزيع الأدوار بشكل مناسب، فضلاً عن تقديم معيار لتخصيص موارد الجامعة.

3-الأهداف :

تعبر الأهداف الاستراتيجية عن النتائج التى ترغب الجامعة فى تحقيقها خلال مدى زمنى معين، وذلك باستثمار الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة خلال تلك الفترة.

وتتعدد أنواع الأهداف الاستراتيجية، فهناك تصنيفات لها وفقاً لمستوياتها، وأخرى وفقاً لمجالاتها، وثالثة وفقاً لإطارها الزمنى، إلا أنه فى الخطة الاستراتيجية تصاغ الأهداف الاستراتيجية على ثلاثة مستويات هى الأهداف الاستراتيجية، ثم الأهداف التكنيكية، ثم الأهداف التشغيلية.

ولهذا تمثل عملية تحديد الأهداف الاستراتيجية خطوة انتقالية هامة فى مرحلة التخطيط الاستراتيجى للجامعة، لأنها تعمل على ترجمة الرؤية والرسالة إلى مستويات مرغوبة للأداء يمكن تقويمها وقياسها، كما تسهم فى بيان العلاقات بين النواتج والمخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل، وما يجب التركيز عليه لتلبية تلك الاحتياجات، وتسهم فى بيان العلاقات بين الإدارات والأقسام المتعددة داخل الجامعة سواء كانت بشكل أفقى أو رأسى، لذا تعد مرشداً لاتخاذ القرارات حيث أنها تمثل العامل المحدد لأنواع القرارات المناسبة للمواقف التى تواجهها.

4-الاختيار الاستراتيجى :

يعد الاختيار الاستراتيجى أساساً لتحديد استراتيجية الأعمال التى تتبناها الجامعة، كما يحدد التغيرات الجوهرية فى الاتجاه الذى تحتاج الجامعة إلى القيام به فيما يتعلق بالبيئة المتغيرة، ولكون الأهداف الشاملة لأية جامعة متغيرة، فلا تظل الخطة الاستراتيجية سليمة هكذا لسنوات، فالظروف الخارجية والتحول فى الاهتمامات من أجل التنافس سوف يفرض ضرورة إجراء تعديلات فى سياسة الجامعة والتخطيط لها، وعليه فالاختيار الاستراتيجى يوجهه الجامعة للاستجابة لمقتضيات البيئة الخارجية.

فقرار الاختيار الاستراتيجى للجامعة من بين العديد من البدائل الاستراتيجية يجب أن يقوم فيه متخذ القرار بتعيين الهدف من الاستراتيجية المختارة، وكذلك تحديد مجموعة المعايير التى على أساسها تقوم بقبول أو رفض كل بديل من البدائل المتاحة، حيث إن تلك المعايير تعد بمثابة إرشادات واضحة ومعلنة لعملية اتخاذ القرار، هذا بالإضافة إلى أنها تبسط من عملية الاختيار والتى تكون عملية معقدة للغاية، خاصة وأن البدائل الاستراتيجية متعددة.

وعلى الرغم من تعدد البدائل الاستراتيجية إلا أن خطوات صياغة الاستراتيجية لكافة الاستراتجييات تتمثل فيمايلى :

1- تحديد الظروف الحالية الداخلية والخارجية للجامعة.
2- تحديد وتقويم الاستراتيجية الحالية، بالإضافة إلى الأهداف الأساسية والسياسات والخطط التى تقود الجامعة بالفعل.
3- البحث عن مواطن القوة والضعف التى يتم تناولها داخل الاستراتيجية والبيئة الحالية.
4- تناول التغيرات فى الاستراتيجية الحالية.
5- إنتاج البدائل لحل المشكلات واستغلال الفرص.
6- صياغة استراتيجيات موحدة بديلة عن طريق دمج البدائل المختلفة فى كل مشكلة من المشكلات ومجالات الفرص.
7- تقويم كل استراتيجية موحدة من حيث أهداف الجامعة واختيار الاستراتيجية التى تلبى تلك الأهداف.

ويتم تقييم واختيار الاستراتيجية المناسبة بالنظر أولاً إلى الجامعة ككل، لتحديد شكل الأعمال والوظائف والاستراتيجيات الكلية، ثم ينتقل الأمر إلى أمور أكثر تفصيلاً ليشمل الأنشطة المحققة للاستراتيجيات الكلية، وأخيراً يتم تطبيق مجموعة من المعايير التى تساعد على التحقق من الصلاحية النهائية للاستراتيجيات المختارة.

مما سبق يتضح أن مرحلة صياغة الاستراتيجية تشتمل على التخطيط و اتخاذ القرارات التى تساعد على تشكيل أهداف الجامعة وصياغتها فى خطة استراتيجية محددة، لذا فهى عملية تتطلب كماً هائلاً من البيانات والمعلومات التى تمكن فريق التخطيط من سرد القيود التى تحول دون تحقيق البدائل المقترحة، والتركيز على تلك النقطة ليس نموذجياً بالنسبة لمعظم عمليات التخطيط الاستراتيجى، إلا أنها إحدى وسائل ضمان أن أية استراتيجية تمت صياغتها تتعامل مع صعوبات التطبيق بشكل مباشر، لذا يفضل طرح البدائل من الوحدات والأقسام الأساسية للجامعة، وأصحاب المصالح، وهذا بالطبع يتم بعد تحديد الطريقة المناسبة للصياغة الاستراتيجية فكل طريقة فى داخلها عدة بدائل.

ج-مرحلة تنفيذ الاستراتيجية :

تعد مرحلة تطبيق وتنفيذ الاستراتيجية من أكثر المراحل الهامة فى عملية الإدارة الاستراتيجية، حيث تتضمن التعامل مع الأفراد المختلفين من حيث مستويات الالتزام والحافز، كما أن قرارات القادة حول المشكلات الجوهرية، المتعلقة بالبنية الملائمة للأهداف السنوية، والرواتب ونظم المكافآت، وكذلك تعيين الميزانيات والقوانين المؤسسية والسياسات والإجراءات، جميعها يتوقف عليه نجاح أو فشل تطبيق الاستراتيجية.

فالتنفيذ الناجح للاستراتيجية يعتمد على العلاقة الخطية للعملية الاستراتيجية، التى تبنى أولاً على المعلومات التى نحصل عليها من التحليل الاستراتيجى، من خلال إجراء تحليل مفصل لبيئة الجامعة الداخلية والخارجية، فبدون هذه المعلومات، لن تكون الجامعة متيقنة بأن الاستراتيجية المختارة هى الخيار الصحيح والأكثر ملاءمة، وأخيراً

فالتطبيق الاستراتيجى عادة يعنى التغيير والتطوير داخل الجامعة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

لهذا تتطلب مرحلة تنفيذ الاستراتيجية التنسيق بين جميع العاملين فى الجامعة، وتعبئة وتعيين الموارد وتشكيل السلطة وتحديد المسئوليات والمهام وتدفق المعلومات وبناء التقويم والسياسات وتعزيز الموارد والقدرات المؤسسية، وبناء ودعم استراتيجى للإجراءات والسياسات، ودعم الالتزام من جانب جميع العاملين لإجراء التطورات المستمرة، هذا بالإضافة إلى توجيه نظم المكافآت لدعم التنفيذ الفعال للاستراتيجية.

ويتم تنفيذ الاستراتيجية على مستويات مختلفة منها، تفعيل الاستراتيجية ،التطبيق البنائى، التطبيق الوظيفى، التطبيق الإجرائى، التطبيق السلوكى.

وتكمن أهمية مرحلة تنفيذ الاستراتيجية، فى أن أفضل استراتيجية مصاغة ليست ذات قيمة إذا لم يتم تنفيذها على نحو فعال، فإذا سعت الجامعة إلى تحقيق أفضل النتائج من خلال جهود التخطيط الاستراتيجى، يجب عليها أن تضمن وضع استراتيجيتها موضع التنفيذ، كما أن هذا التنفيذ يجب أن يتضمن كل شئ فى الجامعة يؤثر فى تحقيق أهدافها ومهامها، لذا يجب التخطيط أيضاً لتنفيذ الاستراتيجية، فمرحلة التخطيط المتعلقة بالتطبيق تشتمل على ضرورة تشكيل الاستراتيجيات على مستويات أخرى من الجامعة وجميع نواحيها.

د-مرحلة التقويم الاستراتيجى :

تهدف عملية التقويم الاستراتيجى إلى التحقق من أن عمليات ومراحل الإدارة الاستراتيجية قد طبقت على الوجه الأكمل، وحققت الأهداف المرجوة منها، وتركيز انتباه القيادة العليا بالجامعات على المشكلات الهامة، وتعديل الخطط والاستراتيجيات عندما تتطلب التغيرات فى البيئة الخارجية ذلك.

ويعد التقويم الاستراتيجى بمثابة مؤشر مبكر للمشكلات التى تقف حائلاً أمام عملية الإدارة الاستراتيجية بمكوناتها المختلفة، فيراقب ما يطرأ من تغيرات فى بيئة الجامعة الداخلية والخارجية فى ظل التغير المستمر لقياس الأداء الفعلى بالأداء المتوقع لاكتشاف الانحرافات بين النتائج الفعلية والمتوقعة، وأخذ الإجراء التصحيحى إذا لزم الأمر.

وتكمن أهمية التقويم الاستراتيجى فى دعمه لقيادة الجامعة للحصول على الحد الأقصى من الفعالية فيحتوى على المعايير أو أدوات القياس التى تسمح للقيادة بتقييم مدى فعالية المخرجات التعليمية والخدمات المجتمعية، فضلاً عن دوره فى تحقيق الجودة، حيث يوفر التغذية الراجعة للقيادة حول جودة المخرجات والخدمات، فضلاً عن دوره فى تحقيق الإبداع والاستجابة للعملاء.

لهذا فالتقويم الاستراتيجى يعد وظيفة إدارية مخططة ومنظمة، لضمان سير الأداء طبقاً للخطط المرغوبة والمحددة سلفا، وإدارة الأداء الفعلى، وتسجيل الانحرافات عن المسار الصحيح، ومن ثم فهو عملية إرشادية للخطوات المستقبلية، مهمتها إعادة تكييف استراتيجية الجامعة لتحسين قدرتها فى تحقيق أهدافها.

ولتحقيق هدفه والقيام بأدواره باعتباره مرحلة هامة فى الإدارة الاستراتيجية، يتكون التقويم الاستراتيجى من مجموعة من الخطوات تتكامل مع بعضها وهى كالتالى :

1- تحديد ما يجب قياسه :

ويتطلب ذلك التركيز على العناصر ذات الأهمية الكبرى أو العناصر التى تعتبر أساسية فى عمليات التنفيذ.

2-وضع معايير لقياس الأداء :

تتم مقارنة الأداء الفعلى بهذه المعايير، الأمر الذى يتطلب إدراكاً حقيقياً لبيئة العمل الفعلية ونوعية الأهداف والنتائج المطلوب تحقيقها وقدرات العاملين وغيرها من الاعتبارات.

3-قياس الأداء :

ويتطلب ذلك تحديد المرحلة التى يجب أن تتم فيها عملية القياس، كما يجب الاهتمام برقابة الكم والكيف، هذا إلى جانب الأخذ فى الاعتبار نتائج تحليل الآراء الشخصية لكى تحقق التوازن بين المقاييس الكمية والكيفية.

4-مقارنة نتائج الأداء الحالى مع المعايير :

وتهدف هذه الخطوة إلى معرفة مدى التطابق بين النتائج والأهداف، ويجب أن تتسم هذه العملية بالدقة والشمول.

5-اتخاذ الإجراءات التصحيحية :

وتتم هذه الخطوة فى حالة عدم التطابق بين النتائج والأهداف، مع ضرورة تحديد سبب الانحراف، ومدى ملاءمة العمليات للمستويات المرغوبة والمعايير الموضوعة.

ويتضح من هذه الخطوات أن التقويم الاستراتيجى لا يمثل المرحلة الأخيرة لعمليات الإدارة الاستراتيجية، ولكنه عملية مرتبطة بعمليات الإدارة الاستراتيجية من بدايتها وبعد نهايتها بفترة زمنية معينة، لهذا فهناك نمطان من التقويم، الأول : التقويم الافتراضى، والذى يقوم بالمراقبة المستمرة للافتراضات المتخذة حول تطوير البرامج الاستراتيجية، والثانى: التقويم التنفيذى، الذى يقوم بالمراقبة المستمرة لتطبيق البرنامج الاستراتيجى، وذلك من أجل تقرير ما إذا كانت الخطة الاستراتيجية قد وضعت بشكل سليم أم تحتاج إلى تغيير وتعديل من ناحية، وكذلك تحديد مدى تطبيقها بشكل سليم من ناحية أخرى، وذلك فى ضوء ما يطرأ من تغيرات ومستجدات فى بيئة الجامعة الداخلية والخارجية.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم ضمان الجودة وأهدافه وأهميته وكذلك مداخله ومراحله، وأيضاً الإدارة الاستراتيجية وطبيعتها وأهم أهدافها وأهميتها ومراحلها، تتضح العلاقة القوية بين ضمان جودة التعليم الجامعى والإدارة الاستراتيجية.

فتعد الإدارة الاستراتيجية، بوصفها الإطار العام الذى تضعه الجامعة لتنظيم أعمالها وتحسين أنشطتها وفق منظومة يشارك جميع العاملين فيها، فى إطار رؤية موحدة، ورسالة موثقة، مما يجعل من المخرجات دليلاً مؤكداً على الجودة، ومؤشراً من أهم مؤشراتها[81].

ويتم ذلك من خلال مراحل الإدارة الاستراتيجية، فالتحليل البيئى بما يتضمنه من تشخيص وتحليل للأوضاع الداخلية والخارجية المحيطة بالجامعة، فى مقدمة الخطوات والإجراءات الخاصة بأعمال الجودة والحصول عليها[82].و يأتى التخطيط الاستراتيجى بما يتضمنه من وضع لرؤية الجامعة ورسالتها، وكذلك صياغة الأهداف العامة والخاصة

وصياغة الخطة الاستراتيجية، كل هذه المكونات والعمليات لب الحصول على الجودة وضمانها والاعتماد الأكاديمى لمؤسسات التعليم الجامعى.

وبعد وضوح العلاقة بين ضمان الجودة ومدخل الإدارة الاستراتيجية فالسؤال الذى يطرح نفسه :

-كيف يمكن ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى باستخدام الإدارة الاستراتيجية؟

وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال فى وضع تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

ثالثاً : تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية :

انطلاقاً من المعالجة السابقة لموضوع البحث بمحاوره وعناصره المختلفة، يمكن صياغة ملامح تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعى المصرى باستخدام الإدارة الاستراتيجية حيث يشتمل على الأبعاد التالية :

1-أهداف التصور المقترح :

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تبصير المسئولين عن التعليم الجامعى بمدخل الإدارة الاستراتيجية، وأهميتها فى التغلب على مشكلات التعليم الجامعى المصرى (سواء كانت تعليمية أو تخطيطية) بغية تطويره وتحقيق جودته بالصورة التى تتفق والمتغيرات العالمية المعاصرة، والوفاء باحتياجات المجتمع المصرى من القوى البشرية الماهرة والتى تكون لديها القدرة على التعامل مع المتطلبات التى تفرضها متغيرات العصر على المهن المختلفة، الأمر الذى يحقق للتعليم الجامعى ميزة تنافسية.
- تكوين رؤية مستقبلية لهذا التعليم تأخذ فى اعتبارها المتغيرات المجتمعية المحلية والعالمية.
- تكوين إطار منهجى يساعد فى عملية تطبيق الإدارة الاستراتيجية فى التعليم الجامعى المصرى.
- الإسهام فى حل المشكلات التى تحول دون تحقيق فعالية ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى، من خلال منهج فكري يتميز بالحداثة والريادة، ويتسم من خلال عملياته ووسائله بالقدرة على زيادة القدرات التنافسية للجامعة، وتطوير أدائها وتحقيق جودتها وضمان استمراريتها.

2-فلسفة التصور المقترح :

يستند التصور المقترح إلى فلسفة مؤداها أن تحقيق جودة التعليم الجامعى المصرى عملية شاملة ومتكاملة، تتطلب إدخال تعديلات وتجديدات فى مختلف عناصر المنظومة الجامعية، الأمر الذى يتطلب مشاركة جميع العاملين، وتغير ثقافات وقناعات العاملين والمستفيدين من الجامعة، مع وجود رؤية ورسالة محددة قابلة للتطبيق والقياس واستثمار الموارد والإمكانات المتاحة فى الجامعة لتحقيق أهدافها وضمان جودتها.

3-أسس ومسلمات التصور المقترح :

ينطلق التصور المقترح من الأسس والمسلمات التالية :

- المكانة الهامة التى يحتلها التعليم الجامعى فى مصر، وزيادة الطلب الاجتماعى عليه، الأمر الذى يحتم الاهتمام به وجودته وتطويره.
- تزايد مشكلات التعليم الجامعى، وتعدد التغيرات فى سوق العمل ومتطلبات الإنتاج، واتساع ميدان التربية وتعدد أشكالها، كان دافعاً للإيمان المتزايد بالإدارة الاستراتيجية وقيمتها فى السيطرة على المستقبل.
- قابلية الإدارة الاستراتيجية للتعامل مع المتغيرات، وانطلاقها من الواقع مستهدفة المستقبل وإمكانية التنبؤ به والتأثير فيه.
- ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى عملية شاملة متكاملة مخططة مستمرة، تستند إلى الدراسة والمسح والبحث وتطبيق خطوات المنهج العلمى.
- استناد الإدارة الاستراتيجية على أسس علمية منهجية، تسير وفقاً لمراحل وخطوات متكاملة مخططة، وتبتعد عن العشوائية والمصادفة.

4-محاور ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية :

فى ضوء العرض السابق لطبيعة نظام ضمان الجودة فى التعليم الجامعى من حيث المفهوم والأهداف والأهمية والمراحل، وكذلك الإدارة الاستراتيجية بأهدافها وأهميتها ومراحلها، يمكن تحديد ملامح مراحل ضمان جودة التعليم الجامعى المصرى باستخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية على النحو التالى :

أ-مرحلة التحليل البيئى (الاستراتيجى) :

يتم فى هذه المرحلة تحليل ومسح بيئى للجامعات المصرية، للتعرف على نقاط وعوامل القوة والضعف بالبيئة الجامعية الداخلية، والوقوف على الفرص والمخاطر والتهديدات بالبيئة الخارجية المحيطة بالجامعة، الأمر الذى يتطلب :

- تحديد المسئولين عن التحليل البيئى وإجراءاته والأساليب الإحصائية المستخدمة والملائمة للقيام به.
- دراسة البيئة الداخلية للجامعة، وذلك من خلال :
  1- تحليل كافة مدخلات الجامعة والعمليات التى تتم فيها.
  2- تحديد المصادر التى يمكن الحصول منها على البيانات والمعلومات اللازمة للتحليل.
  3- تجميع البيانات والمعلومات وتجهيزها للتحليل.
  4- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج والحقائق.
  5- تحديد عوامل القوة والضعف بالجامعة، لتدعيم عوامل القوة ومواجهة عوامل الضعف.
- دراسة البيئة الخارجية للجامعة، وذلك من خلال :
  1- تحديد المتغيرات المجتمعية ذات التأثير على الجامعة.
  2- تحديد المصادر التى يمكن الحصول منها على المعلومات الخاصة بالمتغيرات البيئية الحالية والمتوقعة فى المستقبل.
  3- تحديد الفرص المتاحة والتهديدات والمخاطر التى تؤثر على مستقبل التعليم الجامعى، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية : ما التأثيرات المتوقعة لكل متغير من

المتغيرات البيئية على الجامعة؟، ماالإيجابى منها؟، وما السلبى ؟

ب-مرحلة صياغة الاستراتيجية :

تأتى هذه المرحلة بعد اقتناع المسئولين بأهمية مدخل الإدارة الاستراتيجية ودوره الهام فى تحقيق جودة التعليم الجامعى وضمان استمرار واستدامة هذه الجودة فى ظل المتغيرات المجتمعية، وبعد وعى العاملين فى الجامعة بهذا المدخل والتزامهم بتنفيذه، وتتضمن مرحلة صياغة الاستراتيجية مجموعة من الخطوات تتضح فيما يلى :

1- صياغة الرؤية والرسالة الاستراتيجية للجامعة :

انطلاقاً من مفهوم الرؤية، تعتمد صياغتها بشكل أساسى على التخيل والابتكار والإبداع فى تحديد الرؤية الاستراتيجية من قبل المخططين، وذلك من خلال تحديد الشكل المرغوب تحقيقه مستقبلاً من الجامعة،و تحديد ماذا تريد الجامعة أن تكون مستقبلاً، كما تتطلب خطوة صياغة الرسالة تحديد الغرض من الجامعة، وسبب وجودها، ووظائفها، وتحديد النتائج والمخرجات المادية والبشرية المطلوب إنجازها فى إطار زمنى محدد.

وتتم هذه الصياغة من خلال مجموعة إجراءات تتمثل فى :

- تعيين فريق لصياغة الرؤية والرسالة ، للتعرف على سبب تواجدها ومواردها وأهم الأنشطة التى تقوم بها والأدوار المتوقعة منها والمستفيدين منها، ورصد احتياجات المجتمع منها.
- تجميع الآراء حول الرسالة تمهيداً لوضع الصيغة المبدئية من قبل الفريق المتخصص مع السماح لكافة أصحاب المصلحة الأساسيين بمناقشتها ومراجعتها، لإضافة أية تعديلات ضرورية.
- الإطلاع على الخبرات العالمية لإجراء تعديلات ووضع الصيغة النهائية من قبل الفريق المتخصص.
- إعلان رسالة الجامعة وتوزيعها على كافة العاملين فيها، والمستفيدين منها من أفراد المجتمع الخارجى.

2-تحديد الأهداف الاستراتيجية للجامعة :

يتم تحديد الأهداف الاستراتيجية للجامعة والنتائج المرجوة والمرغوبة خلال فترة زمنية مستقبلية وذلك فى ضوء رؤيتها ورسالتها، الأمر الذى يهدف إلى وضع المعايير والمقاييس التى تستخدم فى تقييم الأداء والرقابة.

فالصياغة الفعالة للأهداف تتطلب توافر مجموعة من الخصائص منها : الشمول لجميع عناصر المنظومة الجامعية، الوضوح، القابلية للتحقيق والقياس، المرونة، بحيث يكون لها وقت زمنى محدد لتحقيقها، وأن تكون واضحة ومفهومة ومنسجمة ومترابطة، وسليمة فى صياغتها. خاصة وأنه فى هذه المرحلة يتم تحويل رؤية ورسالة الجامعة المصاغة بشكل عام إلى أهداف مفصلة لتوجيه كافة العاملين لتحقيق الصورة المثلى للجامعة فى المستقبل، ويكون ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات هى :

- تشكيل فريق عمل للتنبؤ بالمستقبل ومتغيراته المحتملة.
- رصد الفجوات الاستراتيجية الناتجة عن الفرق بين الوضع الحالى والمأمول للجامعات.
- دراسة نماذج محلية وعالمية موضوعة.
- تحويل الرؤية والرسالة إلى أهداف متنوعة.
- صياغة الصورة النهائية للأهداف، مع مراعاة القواعد الأساسية لذلك.
- تحديد المدى الزمنى اللازم لتحقيق هذه الأهداف، بمستوياتها الثلاث، أهداف قصيرة المدى يتوقع إنجازها خلال عام، وأهداف متوسطة المدى يتوقع إنجازها خلال عامين إلى خمسة أعوام، وأهداف طويلة المدى يتوقع إنجازها خلال أكثر من خمسة أعوام.

غير أن الأهداف الاستراتيجية متعددة ومتنوعة بحيث تشمل جميع عناصر المنظومة الجامعية لتحديد المسار الواجب السير فيه فى المستقبل، و تعبر عن القضايا والمتغيرات الأكثر أهمية بالنسبة للجامعة، وعليه فيجب أن تتضمن هذه الأهداف ما يلى :

أ-فلسفة التعليم الجامعى وأهدافه وسياسته :

لوضع فلسفة جيدة للتعليم الجامعى، تتسم بالرؤية المستقبلية والواقعية والمرونة ، ومن ثم تحديد الأهداف الكبرى التى تنبثق منها، يتعين عمل ما يلى :

- تكوين لجنة على المستوى القومى، تكون مهمتها صياغة فلسفة تربوية عامة للمجتمع المصرى، تتفق مع ثقافته وفلسفته العامة، ومن ثم صياغة فلسفة التعليم الجامعى، وتحديد أهدافه الكبرى وغاياته، على أن تكون الصياغات النهائية من إعداد المتخصصين فى فلسفة التربية.
- بعد اتمام صياغة فلسفة التعليم الجامعى وأهدافه، تتعين مراجعة الخطة الاستراتيجية المطروحة فى ضوئها وإجراء ما يلزم من تعديلات فيها، وتقوم بذلك لجنة متخصصة فى التخطيط الاستراتيجى والإدارة الاستراتيجية فى التربية، مع الاستعانة بخبراء التربية والتعليم الجامعى.

ب-الإدارة : من الضرورى توافر جهاز إدارى كفء يتولى قيادة الجامعة وتسيير شئونها، وفى سبيل تطوير الإدارة الجامعية وتحقيق جودتها وضمان استمرار هذه الجودة، يتعين العمل على:

- انتخاب القيادات الجامعية : من خلال الأخذ بنظام الانتخابات عن طريق الاقتراع المباشر للقيادات الأكاديمية والإدارية على مستوى الجامعة ككل،واختيار القيادات بناءً عن معايير موضوعية مع الاستعانة بالمعايير الدولية.
- ضمان تحقيق استقلال الجامعة وحريتها الأكاديمية : فاستقلال الجامعة يعنى ذاتية التخطيط والتوجيه والإدارة، بحيث تكون صاحبة القرار فى كل ما يتصل بشأنها.
- تطبيق لا مركزية المساءلة والمحاسبية، بهدف تحقيق كفاءة وفعالية الجامعات، باعتبارها منظومة تضم آليات لضمان النزاهة والشفافية، والقضاء على الفساد الإدارى فيها.
- ضمان تحقيق المشاركة الواسعة والتفاعل الحقيقى من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فى إدارة الجامعة
- تطوير إدارة الجامعة باستخدام الإدارة الإلكترونية، وذلك لضمان الجودة والدقة والشفافية فى الإجراءات المختلفة، وسهولة الاتصال بين القيادات والوحدات التابعة لها، وسهولة الاتصال بين الإدارات المختلفة باعتباره جوهر الإدارة الاستراتيجية.

جـ-التمويل :

وفى سبيل تحسين وتحقيق جودة تمويل التعليم الجامعى، يتعين العمل على. الزيادة المطردة فى ميزانيته ، والبحث عن موارد إضافية لتمويله، وترشيد الإنفاق عليه، تحقيق الاستقلال المالى الفعلى للجامعات، وأحداث توازن بين موازنات الجامعات المختلفة، خاصة وأن استخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية يتطلب أموالاً كثيرة للتطبيق والتقويم والمتابعة.

د-الطالب :

يشكل الطالب الركيزة الأساسية فى منظومة التعليم الجامعى، وفى سبيل الارتقاء به، يتعين العمل على ما يلى :

- تطوير سياسة ونظم القبول والالتحاق فى الجامعات، بحيث تقوم على أساس الجدارة والاستحقاق، وذلك باختيار الطالب لنوع التعليم الذى يتناسب مع قدراته واستعداداته.
- توفير الإرشاد و التوجيه للطلاب : بهدف بلورة أهدافهم واتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بمستقبلهم الأكاديمى والمهنى عن طريق الاستفادة القصوى من جميع الإمكانات المتاحة، الأمر الذى يتطلب توفير مرشد أكاديمى كأحد المهام الرئيسة لعضو هيئة التدريس.
- تعزيز الجهود لجذب واستقطاب وتعليم الطلاب متعددى الجنسيات : من خلال تسهيل إجراءات الالتحاق فى التعليم الجامعى المصرى، وتوفير البرامج المناسبة لهم، وتوفير فرص التعليم عن بعد أمامهم.
- أحداث توازن بين التخصصات النظرية والعملية : الأمرالذى يتطلب توجيه الطلاب إلى التخصصات العلمية لمواجهة متطلبات سوق العمل واستحداث التخصصات الحديثة التى تتواكب مع العصر الحديث.
- العمل على الارتقاء بنوعية الطالب المستجد فى الجامعة: عن طريق التعاون مع مدارس التعليم الثانوى لتهيئة الطلاب للحياة الجامعية واستقطاب المتميزين منهم.

هـ-أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم :

يعد عضو هيئة التدريس عنصراً أساسياً وهاماً فى المنظومة الجامعية، إذ له تأثير على جودة المخرجات الجامعية، وتحقيق وظائف وأهداف الجامعة، ورسم وتخطيط مستقبلها ولذلك يمكن الاهتمام به من خلال التركيز على ما يلى :

- الانتقاء الجيد لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم : ويكون ذلك بوضع معايير واضحة ومعلنة، وأن يتم التعيين من خلال العقد الذى يجدد كل فترة زمنية محددة بناءً على الكفاءة.
- توفير بيئة عمل مناسبة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم : من خلال توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والثقافية المتميزة لهم، فضلاً عن تمتعهم بالحرية الأكاديمية، وتيسير التنمية العلمية والأكاديمية والمهنية لهم.
- جذب واستقطاب أعضاء هيئة التدريس مختلفى الجنسيات : من خلال توفير البرامج التعليمية باللغات المختلفة.
- تحقيق التوازن بين نسب الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس : للوصول إلى المعدلات العالمية، الأمر الذى يتطلب وضع خطة لتعيين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالكليات النظرية لمواجهة الزيادة الحالية والمستقبلية فى أعداد الطلاب، وتقليل نسبة الطلاب المقبولين بالكليات النظرية لصالح الكليات العملية.
- وضع ضوابط معيارية لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم.

و-العملية التعليمية :

وفى سبيل الارتقاء بالعملية التعليمية، وتحقيق جودتها، يجب العمل على :

- تعديل نظام الدراسة : من خلال استكمال تطبيق نظام الساعات المعتمدة، وتوفير متطلبات العمل بنظام الفصلين الدراسيين.
- توفير برامج دراسية مطورة وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمى العالمية.
- تكييف البرامج التعليمية وفقاً للمتطلبات الفعلية لسوق العمل، مع ضرورة تعديل البرامج الدراسية وفقاً للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- توفير فرص التعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد وتدويل الدراسة بالجامعة.
- الأخذ بمبدأ وحدة المعرفة وتنوع وتعدد مصادرها.

ز-البحث العلمى :

وفى سبيل تحقيق جودة البحث العلمى وضمان استمرارية هذه الجودة، يتعين العمل على ما يلى :

- وجود خطة بحثية للجامعة : تتلاءم مع احتياجات المجتمع ومتغيراته، ومتطلبات تنميته يضعها خبراء متخصصون فى كافة المجالات بالاشتراك مع ممثلى قطاعات المجتمع المختلفة.
- زيادة عدد أقسام الدراسات العليا التى حققت الريادة العالمية فى مجالاتها : من خلال زيادة عدد برامج الدراسات العليا، وبناء قاعدة أفضل للبيانات ومعايير وإجراءات لتقويم وتتبع جودة البحث وإبداع أعضاء هيئة التدريس والأقسام والكليات، ومطالبة الأقسام بوضع الخطط الاستراتيجية لتحقيق التميز الأكاديمى.
- توسيع قاعدة طلاب الدراسات العليا، وانتقاء الملتحقين، والارتقاء بقدراتهم وتوفير الإمكانات المادية اللازمة.
- التوسع فى إنشاء ودعم المراكز البحثية المتميزة بالجامعات : بحيث تتمتع باستقلال مؤسسى ودعم مالى مستمر، وخطة بحثية تتضمن موضوعات فى تخصصات بينية وبحوث تطبيقية.
- توفير امتياز تنافسى على المستويات المحلية والإقليمية فى العديد من المجالات البحثية، وجذب العلماء المتميزين على المستوى العالمى والمحلى.
- وجود جامعة منفصلة خاصة بالأبحاث والدراسات العليا، تكون تحت الإشراف المباشر من وزير البحث العلمى وتحتوى جميع الأجهزة المتطورة، ويمكن من خلالها عمل القياسات البحثية على أن تكون متاحة لكل الباحثين فى مختلف الجامعات والمراكز

البحثية وللباحثين العائدين من الخارج وذلك لضمان التواصل بينهم منعاً لتكرار بعض الأبحاث والدراسات وكذلك ضمان الاستفادة من خبرات كل باحث لإثراء البحوث والدراسات العلمية.

ح-خدمة المجتمع :

لكى تمارس الجامعة دورها المنشود فى البيئة المحيطة وتلبى احتياجاتها وتسهم فى تنميتها، يتعين العمل على ما يلى :

- إنشاء مركز متخصص فى كل جامعة لربطها بالمجتمع المحيط بها، ويقوم هذا المركز بالاسهام فى جلب المشروعات البحثية والخدمية للجامعة، ويكون قادراً على تسويق نتائج البحوث، ويسهم فى إيجاد روافد لتمويل البحوث العلمية وتسويقها، ويربط البحوث العلمية بالاحتياجات الحقيقية للمجتمع.
- توفير الخدمات التجارية عالية المستوى لخدمة البيئة العامة والبيئة الاقتصادية : ولذلك أثره المجزى على العملية التعليمية وعلى الدخل المالى للجامعة، ويتحقق ذلك من خلال تشكيل عرض عالى الجودة للخدمة التجارية فى مجالات : التدريب، الاستشارات، تنمية الخطط الاستراتيجية والحلول التقنية.

ط-التقويم المستمر للأداء الجامعى :

تعتمد جودة التعليم الجامعى اعتماداً وثيقاً على إشاعة ثقافتى التقويم والتصحيح داخل المؤسسة وتفترض ثقافة التقويم وجود ثقافة التصحيح، أى البحث القائم على المشاركة والتضامن والمستند إلى جمع المعلومات ذات الصلة عن الاستراتيجيات التى يتعين إتباعها لتحسين فعالية الأنشطة المنفذة أو لمواءمة الأهداف والأنشطة، وتفترض ثقافة التصحيح من الناحية الأساسية ثقافة تقوم على مشاركة الأطراف المعنية، الأمر الذى يتطلب ما يلى :

- وضع منظومة متكاملة وفعالة للتقويم المستمر للأداء الجامعى فى كل جوانبه وعلى مختلف المستويات وذلك لضمان الجودة لمنظومة التعليم الجامعى، ولكفالة التحقق من معدلات إنجاز مكوناتها.
- تبنى نمط خاص للجودة والمعايير، تدعمه مجموعة متكاملة من المؤشرات التعليمية الكمية والكيفية فنضع منظومة جديدة لمعايير جودة واعتماد تتسق مع الأوضاع المستجدة، ومن الضرورى إعداد المعايير والمؤشرات الخاصة بضمان الجودة والاعتماد فى ضوء إمكانات الواقع وأوضاعه وأهدافه، ولا تنقل من نظم تعليمية فى دول أخرى بدعوى أنها متقدمة، وذلك لاختلاف الإطار المجتمعى والثقافى بين الناقل والمنقول عنه.

3-اختيار أفضل بديل استراتيجى :

تعتبر عملية الاختيار للبديل الاستراتيجى الخطوة الثالثة لصياغة الاستراتيجية، كما تمثل الخطوة الأكثر إبداعاً، وفيها يجب على القيادات الجامعية القيام بالإجراءات التالية :

- البدائل : وفيها يتم تحديد كافة البدائل الاستراتيجية المناسبة، وقد تكون تلك العوامل موضوعية تتطلب المهارات التحليلية، أو تكون عوامل ذاتية تقوم على الاختيار الشخصى.
- التقويم : وفيها يتم التقويم للبدائل المختلفة، من خلال تقييم كل بديل فى ضوء التهديدات والفرص المحيطة بالجامعة فى ضوء قدرات وموارد الجامعة.
- إتخاذ الاختيار الاستراتيجى : بعد التحليل والمقارنة الواضحة للبدائل و تقويمها، يجب أن تقوم الإدارة باختيار البديل المناسب الذى تتبناه الجامعة، والذى يتوافق مع رؤيتها ورسالتها ، ومع البيئة الداخلية والخارجية لها، ويحقق المزايا المتوقعة والأهداف المأمولة.

جـ-مرحلة تنفيذ الاستراتيجية :

تعد مرحلة تنفيذ الاستراتيجية المرحلة الثالثة لعمليات الإدارة الاستراتيجية، وفيها يتضح دور فريق التخطيط فى اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتوفير الشروط اللازمة للاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة، الأمر الذى يتطلب ما يلى :

- نشر الوعى بأهمية تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية فى تحقيق جودة التعليم الجامعى.
- الاهتمام بالتدريب المستمر للموارد البشرية على كيفية تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
- توفير قنوات اتصال مفتوحة بين جميع المستويات والإدارات.
- توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية لضمان جودة التعليم الجامعى.
- المشاركة الإيجابية من قبل أعضاء المجتمع فى عملية التنفيذ للأنشطة.
- توفير نظام للحوافز المادية والمعنوية لتعزيز اتجاهات العاملين.
- الالتزام بالمرونة وعدم التقيد ببديل لا يسهم فى تنفيذ الهدف المنشود.

د-مرحلة تقويم ورقابة الاستراتيجية :

تعتبر هذه المرحلة ،هى المرحلة الأخيرة والهامة لعمليات الإدارة الاستراتيجية، حيث يخدم التقويم عملية تحسين التنفيذ، ويستهدف قياس مدى كفاءة وفعالية الخطة الاستراتيجية، وإبراز نواحى القصور والقوة فيها ، الأمر الذى يتطلب الالتزام بما يلى :

- تعيين فريق للمتابعة والتقويم تابع لوحدة التخطيط الاستراتيجى.
- عقد لقاءات لإجراء المراجعة الشاملة للخطة الاستراتيجية فى سبيل تنقيحها، وتحديد الصعوبات المحتملة فى التنفيذ.
- التركيز على الهدف الأساس من التقويم وهو التعرف على مدى ما تحرزه الجامعة من تقدم ونمو.
- تنوع وسائل التقويم وعدم الاعتماد على نوع واحد للحصول على أكبر قدر من المعلومات التى تفيد فى تحديد المستوى الفعلى من تنفيذ النشاط.
- الالتزام بقياس الآداء وفقاً لمعايير ومؤشرات واضحة ومحددة.
- مرونة التعامل مع الخطة الاستراتيجية فى حالة ظهور تهديدات أو صعوبات تعوق تنفيذها.

5-متطلبات تطبيق التصور المقترح :

- وجود قيادة تلتزم بتطبيق الإدارة الاستراتيجية، وتدرك التحدى الاستراتيجى الذى يواجه الجامعات المصرية، ولها رؤية مستقبلية واضحة.
- ضرورة ربط الأهداف الاستراتيجية للجامعة باحتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية.
- تجهيز استراتيجيات موقفية تناسب ظروف التطبيق المتغيرة.
- التركيز بصورة أكبر على المتخرج وما يمكن للجامعة أن تمارسه للوصول به لأفضل وضع ممكن.
- الاهتمام بالتفكير الاستراتيجى، الذى يعنى تحليل عناصر البيئة الداخلية والخارجية، وإجراء التنبؤات المستقبلية وصياغة الاستراتيجيات المتوافقة مع ظروف التطبيق والاستفادة من الموارد المادية والبشرية.
- تهيئة الجامعة لتطبيق الإدارة الاستراتيجية لتحقيق جودة التعليم الجامعى،من خلال تغيير الثقافة التنظيمية ذات المعتقدات السلبية ،وتوافر الاستعداد والقبول من قبل الجميع.
- مشاركة أكبر عدد من العاملين فى الجامعة فى إعداد الخطة الاستراتيجية، والخطط التنفيذية.
- الاهتمام بإعداد وتدريب الكوادر البشرية على كيفية تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية.
- توافر نظام جيد للحوافز المادية والمعنوية، لتعزيز اتجاهات العاملين نحو تطبيق الإدارة الاستراتيجية.
- تكامل الجهود الرسمية وغير الرسمية على المستويين المحلى والإقليمى والاستفادة من الخبرات المختلفة عن طريق قنوات اتصال مفتوحة بين جميع المستويات.
- وجود وحدة للتخطيط الاستراتيجى فى الجامعة تضم نخبة متميزة من الخبراء والمتخصصين فى مجال التخطيط الاستراتجيى.
- وضوح الأهداف الاستراتيجية للجامعة فى أذهان القائمين على التخطيط والتنفيذ.
- مراعاة عدم استغراق تنفيذ الخطط لوقت أطول مما هو مخطط له.
- توضيح مهام ومسئوليات القائمين على التخطيط والتطبيق بشكل دقيق، ووجود تعليمات وتوجيهات كافية لهم.
- الاهتمام برقابة ومتابعة التغيرات البيئية الجديدة التى قد تؤثر على الخطط الاستراتيجية ومراعاة اتساق الرقابة مع المعايير المحددة.
- توافر نظام للمعلومات، تتميز معلوماته بالشمول والتفصيل و القابلية للتصنيف والتحليل والقياس، وأن تكون متدفقة واضحة ومفهومة.
- إعداد خطة تتضمن بدائل استراتيجية مناسبة لكافة غايات وأهداف واستراتيجيات الجامعة لتكون بديلاً معتمداً عند تعذر تطبيق بعض منها.
- وجود نظام للمساءلة والمحاسبية يتسم بالمرونة والفعالية ويطبق على جميع العاملين.

6-معوقات تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها :

تكمن أهم المعوقات التى تحول دون تنفيذ هذا التصور المقترح فيما يلى :

- غياب الرؤية الاستراتيجية والنظرة المستقبلية لدى قيادات الجامعة، وعدم استعدادهم لقبول تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية لتحقيق جودة التعليم الجامعى.
- قلة الموارد المادية والإمكانات اللازمة لتطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية.
- افتقار الجامعة للقيادات الواعية والقادرة على تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية.
- ضعف التدريب المقدم للعاملين فى الجامعة أثناء عملية التطبيق للإدارة الاستراتيجية.
- غياب التعاون والمشاركة من قبل العاملين فى إعداد الخطة وتنفيذها.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين، الأمر الذى يؤدى إلى عدم تشجيعهم على تقبل تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية بالتعليم الجامعى.

وللتغلب على هذه المعوقات وغيرها، يجب مراعاة ما يلى :

- توفير الموارد المادية اللازمة للقيام بالأنشطة والأهداف المخطط لها على أكمل وجه.
- وجود برامج تدريبية فعلية وليست شكلية لجميع العاملين فى الجامعة، لفهم طبيعة الإدارة الاستراتيجية وكيفية تطبيقها.
- اختيار القيادات القادرة على تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية وتحقيق الهدف من هذا التطبيق.
- التركيز على المدعمات الاستراتيجية Strategic Imperative والتى من بينها الإبداع والجودة وسرعة الاستجابة والمرونة واستمرار التنمية والتطوير.
- الاختيار المناسب لفريق العمل المسئول عن التخطيط الاستراتيجى للجامعة وتطبيق خططه.
- نشر ثقافة الجودة والإصلاح بين العاملين فى الجامعة واقناعهم بضرورة تطبيق الإدارة الاستراتيجية فى تحقيق أهداف الجامعة.
- توفير قواعد بيانات ضخمة ومتطورة ،حيث تحتاج الإدارة الاستراتيجية الى كم هائل من المعلومات والبيانات ،وتحليلها للحصول على أفضل النتائج.
- التقييم المستمر لأعمال الجامعة والتدخل المبكر فى حالة ظهور أية معوقات أو حدوث تغيير فى الظروف البيئية قد يهدد الجامعة وأهدافها الاستراتيجية.

المراجـــع

1- وزارة التعليم العالى،(2000). *مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى*.ورقة *عمل مقدمة للمؤتمر القومى للتعليم العالى 13-14 فبراير* 2000، جمهورية مصر العربية، ص 37.

2- ليونـارد ،دونالـد ، (2005). *ضـمان الجـودة فـى التعلـيم العـالى، مفهومها، مبادئها، تجارب عالمية*. ترجمة وتعريب السيد عبد العزيز البهواش وسعيد بن حمد الربيعى، عالم الكتب، القاهرة، ص 93.

3- حسين ،كريم جمعة و لطفى ،أحمد رمضـان،(2006). *مشـروعات تطـوير التعليم العـالى فـى مصـر*. مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالى و البحث العلمى المصرية و العربية فى إ طـار اتفاقية تحرير التجارة الدولية فى الخدمات 7-9 مايو 2006، جامعة حلوان بالتعاون مع مركز بحوث التجارة الخارجية، جامعة حلوان ، ص 325.

4- الكرداوى ،مصطفى محمد أحمد، (2009). *أثـر تطبيق مشـروعات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية*. كلية التجارة بدمياط، جامعة المنصورة، ص ص 19 : 21.

5- إعلان القاهرة حول التعليم العالى فى البلدان العربية،(2010). مؤتمر نحـو فضـاء عربـى للتعلـيم العـالى التحـديات العالميـة والمسـئوليات المجتمعيـة، 31 آيـار/ مـايو 1-2 جزيـران/ يونيـو 2009، منظمـة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، بيروت، ص ص64-65.

6- ضـحاوى ،بيـومى و السـيد ،رضـا،(2010) . *دراسـة مقارنـة لـنظم ضـمان الجـودة والاعتمـاد المؤسسـى للجامعـات فـى كـل مـن اسـتراليا وألمانيا وإمكانيـة الإفـادة منهـا فـى مصـر*. المؤتمر الـدولى الخـامس للمركـز العربـى للتعلـيم و التنميـة، مسـتقبل إصـلاح التعلـيم العربـى لمجتمـع المعرفـة "تجـارب ومعـايير ورؤى" 13-15 يوليـو 2010، الجامعة العربية المفتوحة، القاهرة، ص 65 [ملخصات].

7- عرفة ،لبيب،(2010) . *مراجعة ضمان الجودة فـى البلدان العربيـة*. مؤتمر نحو فضاء عربى للتعليم العالى التحديات العالمية والمسئوليات المجتمعية، مرجع سابق، ص 499.

8- أبو راضى ،سحر محمد،(2011) . *مبادرات إصلاح التعليم الجامعى المصـرى فـى ضـوء متطلبـات التنميـة المجتمعيـة الشـاملة، دراسـة تحليلية*. رسالة دكتوراه، جامعة بنها، كلية التربية.

9- محمد ،سماح زكريا،(2011). *متطلبات تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد فـى التعليم الجامعى مع التطبيق علـى جامعة بنها*. رسالة دكتوراه، جامعة بنها، كلية التربية،.

10- المجالس القومية المتخصصة ،(1997) . *التعليم الجامعى والعالى فـى ضوء تحـديات المستقبل*. تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمـــــى والتكنولوجيـــــا، الـــــدورة 24، القـــــاهرة، ص 99.

11- الهلالـى، الهلالـى الشـربينى ومصـطفى ،عبـد العظـيم السـعيد، (2008). *مـدخل الإدارة الاستراتيجية ومتطلبـات تطبيقـه فـى كليات جامعـة المنصـورة*. مجلـة بحـوث التربيـة النوعيـة، جامعـة المنصـورة، العدد 11، يناير ، ص 5.

12- سليطين، سوما على،(2007) . *الإدارة الاستراتيجية وأثرها فـى رفـع أداء منظمـات الأعمـال دراسـة ميدانيـة علـى المنظمـات الصـناعية العامة فى الساحل السورى*. رسالة ماجستير، جامعة تشرين.

13- الجندى ،عادل،(1999). *التخطيط الاستراتيجى ودوره فـى الارتقـاء بالنظم التعليمية*. مستقبل التربية العربية،الكتاب الجامعى الحديث، القاهرة، المجلد 5/4، العدد 17/16، أكتوبر 1998، يناير 1999، ص 53.

14- ياسين ،سعد غالب،(2010). *الإدارة الاستراتيجية*. اليازورى العلمية للنشر والتوزيع، عمان،ص 18.

15- حنا ،فاضل،(2012). *متطلبات تطبيق الإدارة الاستراتيجية مـن و جهة نظـر أعضـاء الهيئـة التعليميـة فـى كلية التربيـة بجامعـة دمشـق دراسة ميدانية*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع، ص 70.

16- Haily, W, (1995) . *Strategic Management in Higher Education*.Innovation in Higher Education, VOl.20, No1 , PP 7-17 .

17- عبد العال ،أمل هلال،(2006). *تفعيل صنع القرار بالجامعات المصرية فى ضوء الإدارة الاستراتيجية*. رسالة دكتوراه، جامعة بنى سويف، كلية التربية.

18- Kanchana Meesi La PavikkimM,(2002) . *The Status of Strategic Planning at Public and Private Universities in Thailand*. PHD, University Opitts Burgh, United States, P.166.

19- Ginter Peter M, et. al.,(2002). *Strategic Management of Health Care Organization*. 4th, 1td, United States, America, P.12.

20- Hogantomc, (2011) . *Strategic Management Approach to Curriculum Internationalization for Under Graduate Business Programs : Focus on Small U. S. Based Colleges and Universities*. PhD, University of Maryland University College, U. S. A.

21- الطيب ،محمد عبد الظاهر وآخرون،(2000). *منـاهج البحث فـى العلـوم التربويـة والنفسـية*. مكتبـة الأنجلـو المصـرية، القـاهرة، ص 108.

22- Jethro Neuton,(2006). *What is Quality, Ist European forum for Quality Assurance. 24th November 2006*.University of Chester, P.6.

23- Graham Gibbs,(2010) . *Dimensions of Quality*. The Higher Education Academy, York Yolo SBR, P.15.

24- صاصـيلا ،رانيـة،(2010) . *تصـور مقتـرح لضـمان جـودة البيئـة التربوية فـى ريـاض الأطفـال فـى الجمهوريـة العربيـة السـورية*. مجلـة جامعة دمشق، المجلد 26، ع3، ص 249.

25- العبيدى ،سيلان جبران،(2009) . *ضـمان جـودة مخرجـات التعلـيم العالى فى إطـار حاجات المجتمع*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثانى عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى المواءمة بين مخرجات التعليم العالى وحاجات المجتمع فى

الوطن العربى، بيروت، 6-10 ديسمبر 2009، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، ص 3.

26- محمد ،إيمان مصطفى و كفافى ،حنان مصطفى،(2013) . *اعتماد وضمان جودة التعليم الإلكترونى فى ضوء الخبرات العالمية*.المؤتمر الدولى الثالث للتعليم الإلكترونى والتعليم عن بعد، الرياض، ص 5.

27- Roxana Sarbu, et. al.,(2009). *The Quality of Education Services in Higher Education… Assurance Management or Excellence?*.Quality Management in services, VoL x1, No.26, June, P. 388.

28- الحولى ،عليان عبد الله،(2012) . *ضمان الجودة فى الجامعات العربية : المفهوم وآليات التطبيق*. المؤتمر السنوى الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة فى التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى فى التعليم 2-3 أيلول/ سبتمبر 2012، القرية الذكية، القاهرة، مصر، ص 207.

29- المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،(2007). *معجم المصطلحات الإدارية*.جامعة الدول العربية، القاهرة، ص 858.

30- غنيمة ،محمد متولى،(2009). *التخطيط التربوى*. ط2 ، دار المسيرة، عمان، ص 434.

31- Harrison Jeffrey. S & John Caron. H , (2010) . *Foundation in Strategic Managemen*. 5th , South – Western Cengage learning, U. S. A, P.4.

32- David Billing, (2004) . *International Comparisons and Trends In external Quality assurance of Higher Education Commanality or Diversity*. Higher Education, 47, P.116.

33- الخرابشة ،عمر محمد عبد الله،(2011). *معايير الاعتماد الأكاديمى وضمان الجودة فى كليات التربية فى الجامعات الأردنية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، م5، العدد2، يونيو، ص 102.

34- Kohler, J,(2003) . *Quality Assurance , Accreditation and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanism in The European Higher Education area* . Higher Education in Europe, VoL, XXVIII,N O3, P . 322.

35- الثقفى ،أحمد بن سالم،(1430/1429هـ). *مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمى وضمان الجودة فى أقسام الرياضيات بكليات العلوم فى الجامعات السعودية من وجهة* نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ،كلية التربية، ص ص18-19.

36- عبد العزيز ،صفاء و عبد العظيم ،سلامة،(2005). *ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى مصر*. المؤتمر السنوى الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، 24-25 يناير 2005، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بالاشتراك مع كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، ص 455.

37- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،(2008). *وثيقة معايير ومنهجية اعتماد الجامعات*. القاهرة، يوليو ، ص 10.

- الجيار ،سهير على،(2009). *فلسفة الجودة والاعتماد .. البعد الغائب فى التعليم الجامعى المصرى*. المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالى النوعى فى مصر والعالم العربى" الواقع والمأمول " 8-9 إبريل 2009، كلية التربية النوعية بالمنصورة، ص 108.

38- Zora Arsovski, (2007) . *Approach To Quality Assurance in Higher Education*. International Journal of Quality Research, Vol1, No1, P.55.

- بدوى ،عبد الرؤوف و عبد المطلب ،أشرف،(2010). *ضمان جودة التعليم مدخل للتنمية المستدامة فى التعليم المصرى*. مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، المجلد 17، ع61، يناير ، ص 59.

39- المراغى ،عبد الراضى،(2007). *تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعى وقبل الجامعى*. دار الفكر العربى، القاهرة، ص ص 26:24.

40- Alberto Amaral,(2009) . *Quality Assurance and Assessment in Higher Education : Recent trends*. Research seminar oxford learning institute, PP.10-11.

- أبو زقية، خديجة منصور،(2012). *ضمان جودة التعليم العالى فى ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات*. المؤتمر السنوى الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة فى التعليم آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى فى التعليم، مرجع سابق، ص 7.

41- Edward Sallis, (2002) . *Total Quality Management in Education*. Third Edition, London, P.129.

-Sylvia Chang & Pouline Ho, (2009) .*Quality Teaching and Learning a Quality Assurance Framework forInitial TeacherPreparation Programmes*. Management in Education, Vol3, No.3, 4, P.309.

42- Selar Othman Ali, (2012).*Quality Assurance and Effectiveness in Kurdistan Higher Education, the Reform Process*. World Academy of Science, Engineering and Technology, 66, P.670.

-الأغا، وفيق حلمى و الأغا ، إيهاب وفيق،(2010). *استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الأداء الجامعى*. جامعة الأزهر، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، غزة،ص ص 6-7.

43- موسى ،جعفر عبد الله وآخرون،(2012). *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالى من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية، دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة*. مجلة أماراباك، المجلد 3، ع7، ص 48.

44- رجب ،ناجى،(2006). *تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها*. دراسات فى التعليم الجامعى، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ع10، يناير ، ص 251.

45- المجالس القومية المتخصصة،(2000). *الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل*. تقرير المجلس القومى للتعليم، الدورة 27، ص 141.

46- ليونارد ،دونالد،(2005). *ضمان الجودة فى التعليم العالى*.مرجع سابق، ص 100.

47- الصيرفى ،محمد،(2008). *متطلبات تعزيز ثقافة الجودة فى الجامعات المصرية*. مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، م14، ع52، يوليو ، ص 29.

48- طعيمة ،رشدى و البندرى ، سليمان،(2004). *التعليم الجامعى بين رصد الواقع ورؤى التطوير*. دار الفكر العربى، القاهرة، ص 431.

49- السعيد ،أشرف،(2007). *الجودة الشاملة والمؤشرات فى التعليم الجامعى*. دارالجامعة الجديدة، الإسكندرية ، ص ص 170-171.

50- عز الدين ،محمود،(2005). *تجارب عالمية فى الاعتماد وضمان الجودة فى الجامعة*. المؤتمر السنوى الثالث عشر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص 52.

51- سالم ،رضا إبراهيم،(2009) . *إدارة المعرفة كمدخل لضمان جودة مؤسسات التعليم الجامعى، دراسة حالةكلية التربية بنها* . رسالة دكتوراه، جامعة بنها، كلية التربية، ص 120.

52- Micheal & Skolouik,(2010) . *Quality Assurance in Higher Education as a Political Process*. Higher Education Management and Policy ,VOL22, OECD, P.10.

53- موسى ،جعفر عبد الله وآخرون،(2012) . *إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالى من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية، دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة*. مرجع سابق، ص ص 49-50.

54- المتبولى ،صلاح الدين،(2007) . *معايير الاعتماد فى التعليم الجامعى فى الوطن العربى من التنظير إلى التطبيق، دراسة مقارنة باستخدام القياس المقارن بالأفضل*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج1، ع65، سبتمبر ، ص 370.

55- Adela Jamarabo & Cecilia Junio,(2012). *Quality Assurance in Higher Education in the Philippines*. Asian Journal of Distance Education, VoL 10, No2, P. 67.

56- عبد العظيم ،سلامة،(2008). *الجودة والاعتماد التربوى*. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ص 338.

57- Arnold N. Pears, (2010*). Does Quality Assurance Enhance the Quality of Computing Education?* . CRPIT, VOL 103 Computing Education, P.11.

58- Tia Loukkola & ThereseZhang, (2010). *Examining Quality culture part, 1Quality Assurance Processes in Higher Education in Stitutions*. European University Association, P.25.

59- المهدى ،محمود،(2008). *دراسة مقارنة لهيئات الاعتماد الجامعى فى بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها فى جمهورية مصر العربية*. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس ،كلية التربية، ص 197.

60- يوسف ،يحيى إسماعيل،(2009) .*الاعتماد الأكاديمى فى التعليم الجامعى : بين الواقع والمأمول*. الندوة العلمية الثانية نماذج عربية وعالمية فى ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى 17 مارس 2009، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص 240-241.

61- الدهشان ،جمال على،(2009) . *مشكلات ومعوقات تحقيق الجودة فى كلية التربية جامعة المنوفية*.الندوة العلمية الثانية نماذج عربية وعالمية فى ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى، مرجع سابق، ص ص 308- 309.

62- زيدان ،همام بدراوى ،(1995). *التخطيط الاستراتيجى فى مجال التربية، مفهومه وعملياته، ومبرراته ومتطلباته*. مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ج74، م10، القاهرة، ص ص 40:43.

63- David J. Ketchen JR, (2008) . *Research Methodology in Strategic Management Past Accomplishments And Future challenges*. organizational Research methods, voL1, No4, October, P.646.

64- سالم ،سالم محمد،(2012). *التخطيط الاستراتيجى ومنظومة الاعتماد. مجلة بحوث ودراسات* جودة التعليم، العدد الأول، ص 283.

65- عبد المطلب ،عبد الحميد،(2010). *الإدارة الاستراتيجية فى بيئة الأعمال*. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ص 17.

66- الموسى ،جمال الدين محمد ،(2003). *الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادى والعشرين*. الدار الجامعية، الإسكندرية، ص 94.

67- ياسين ،سعد غالب،(2010) . *الإدارة الاستراتيجية*.مرجع سابق، ص *17*.

68- Pallante Martin D, (2010) . *Creating Sustainable Customer Value the Positive Power of Strategic Management*, *Auth or House*. United State of America, PP. 3-4.

69- إبراهيم ،عادل رجب و مبروك ،عبد الهادى،(2007) . *برنامج تدريبى مقترح لتأهيل القيادات الجامعية بمصر فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية*. المؤتمر السنوى الخامس عشر تأهيل القيادات التربوية فى مصر والعالم العربى 28 يناير 2007م، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس، ج الأول، دار الفكر العربى، القاهرة، ص ص 403-404.

70- Doft Richard L Marcic Darothy,(2011). *Understanding Management* . Southwestern Cengage Learning U. S. A 7th, P. 160.

71-أبو بكر ،مصطفى محمد و النعيم ، فهد عبد الله،(2010) . *الإدارة الاستراتيجية وجودة التفكير والقرارات فى المؤسسات المعاصرة*. الدار الجامعية، الإسكندرية، ص ص 31-32.

72- Nordgren Lee, Duric Kuzmanovic ToTgane, (2010). *Strategic Management and Social Responsibility in Serbia : Globalization Strategies of Multinational Companies*. Strategic Management ,VoL15, P.8.

73- John Higrant ,(2007) . *Advances and Challenges in Strategic Management*. International Journal of Business, 12(1), PP. 20:22.

74-يمكن الرجوع إلى :

- Fabrice Henard, et. al,(2012) .*Approaches to Internationalization and their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. Agide for Higher Education Institutions , OECD, PP. 30:33.

- وهبة ،هانى عبد الكريم،(2008) . *واقع الإدارة الاستراتيجية فى الجامعات الفلسطينية فى محافظات غزة وسبل تطويرها* . رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ،كلية التربية ، غزة، ص ص 11-12

- الزهيرى ،إبراهيم عباس،(2007) . *الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية فى مؤسسات التعليم العالى لدول مجلس التعاون الخليجى*. الندوة الإقليمية إدارة الموارد البشرية ومتطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالى لدول مجلس التعاون الخليجى 13-15 مارس 2007، كلية التربية بصلالة، وزارة التعليم العالى، سلطنة عمان، ص ص 89-90.

75-الدجنى ،إياد على يحيى،(2006) . *واقع التخطيط الاستراتيجى فى الجامعة الإسلامية فى ضوء الجودة*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، ص ص 39-40

76- Maria Jose Latorre, Francisco Javier Blanco, (2013). *Strategic Management as key to Improve the Quality of Education* . Procedia Social and Behavioral Sciences, 81, P. 273.

77-حسن ،أحمد عبد الوهاب،(2010). *الإدارة الاستراتيجية*. دار النهضة العربية، القاهرة، ص ص 37-38.

78- Gerard Hodgkinson, Mark Healey,(2011). *Psychological Foundations of Dynamic Capabilities, Reflex ion and Reflection in Strategic Management* . Strategic Management Journal , VOL32, Issue 13, December, PP 1510:1512.

- شحادة ،حاتم عبد الله ،(2008). *واقع الممارسات الإدارية لمديرى التربية والتعليم فى محافظات قطاع غزة فى ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية وسبل تطويرها* . رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، بغزة، ص ص 39-40.

79-درويش ،محمد أحمد ،(2008). الإدارة الاستراتيجية للمنظمات التعليمية طبقاً للمواصفات والمعايير العالمية، الجامعات، الكليات التكنولوجية. عالم الكتب، القاهرة، ص 11.

80-يمكن الرجوع إلى :

-Karen E. Hinton,(2012) . *A practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*. Society for College and University Planning, PP 10:22.

-Corl Johan M.Asplund, et. al.,(2006) . *Strategic Management An on- line Collaboration of two Class Groups Separated by a Small Pand and Six Time Zones*. International Journal of Case Method Research& A application, XVIII, 1, P.45:50.

-Gwang. Chol Chang, (2008) . *Strategic Planning in Education some Concepts and Methods*.UNESCO, July, PP.3:9.

-Matko Andrea, Szucs Edits, (2012) .*The Strategic Management Tools and their Relation to Competitiveness in Higher Education*. Fascicle of Management and Technological Engineering, VoLXIXXI, PP. 63:69.

- أحمد ،سحر حسنى، (2013). *الإدارة الاستراتيجية كمدخل لإصلاح التعليم الجامعى المصرى ، دراسة مقارنة لخبرات بعض الدول*. رسالة دكتوراه، جامعة بنها، كلية التربية، ص ص 100:146.

- مختار ،حسن محمد ،(2009). *الإدارة الاستراتيجية المفاهيم والنماذج* .الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ص ص 39:121.

- جاد الرب ،سيد محمد،(2010). *الإتجاهات الحديثة فى ادارة الاعمال* .المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ص ص201:203.

81-الدجنى ،إياد على يحيى،(2011). *دور التخطيط الاستراتيجى فى جودة الآداء المؤسسى دراسة وصفية تحليلية فى الجامعات النظامية الفلسطينية*. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، ص 50.

82-عباس، محمود السيد،(2007) . *مهارة استخدام نموذج SWOT فى التخطيط الاستراتيجى للحصول على الجودة والاعتماد الاكاديمى بمؤسسات التعليم المختلفة*.المؤتمر القومى السنوى الرابع عشر (العربى السادس) لمركز تطوير التعليم الجامعى، آفاق جديدة فى التعليم الجامعى المصرى 25-26 نوفمبر2007، جامعة عين شمس ، دار الضيافة، ص 119.

مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية

د. نبيل أحمد محمد العفيري
إدارة وتخطيط تربوي
كلية التربية، جامعة إب، اليمن
d.nabeel ofiry@yahoo.com

الملخص: *يهدف البحث إلي تقديم مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية. وقد أستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم أسلوب* ***SWOT*** *لتحليل العوامل البيئية الداخلية و العوامل البيئية الخارجية المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات، وفي ضوء مؤشرات جوانب القوة والضعف، ومؤشرات الفرص والتهديدات لواقع الجامعات، والاستفادة من الدراسات السابقة، اقترح الباحث خطة إستراتيجية مكونة من رؤية، ورسالة، وغايات، وأهداف، وخطط تنفيذية، ومؤشرات أداء، ومدة زمنية، وتكلفة مادية.*

الكلمات المفتاحية: *مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي، الجودة الشاملة، جوانب القوة، الضعف، الفرص، التهديدات، الرؤية، الرسالة، الغايات، الأهداف، الخطط التنفيذية، مؤشرات الأداء، التوقيت الزمني، التكلفة المادية.*

المقدمة (Introduction): اهتمت كثير من المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة بتطبيق الجودة الشاملة ونظمها، الأمر الذي يضمن معه خدمة تعليمية جيدة، وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مناخاً للتوسع والتميز في الوقت نفسه، والتقليل من البيروقراطية الإدارية إلى حد كبير، وتخفيض الهدر في إمكانات المؤسسة التعليمية من حيث الموارد والوقت، وزيادة مستوى الوعي بجودة العمل وانضباط النظام لدى العاملين، وربط أقسام المؤسسة التعليمية، وجعل عملها منسجماً مع أهدافها، والوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع (عليمات،2004، ص:128). حيث تشير تجارب تطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تمت في مؤسسات التعليم الجامعي الأمريكية إلى أن هذه المؤسسات قد استفادت بدرجة كبيرة من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والتي بدأت في الثمانينيات من القرن العشرين وتضاعَفَ الاهتمام في التسعينيات من القرن العشرين حتى أصبح من الصعب الآن كما يشير مارشيز (Marchese) أن نجد مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي في أمريكا لا نجد فيها محاولات لتطبيق الجودة الشاملة(Marchese,1993,PP.10-13). وتؤكد دراسة (Ralph and smith,1997,pp.18-19) أن تطبيق الجودة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها ويعالج كثيراً من جوانب القصور في إعداد الطلبة (عشيبة، 2000، ص:530). كما تؤكد دراسة (seymour,1991) أن فوائد تطبيق الجودة الشاملة في الحرم الجامعي تتمثل في تضاعف قدرة الجامعة على تحمل مسئولية الخدمات التي تقدمها، وتحسين البيئة التعليمية، وأصبح اتخاذ القرار قائماً على المعطيات والحقائق أكثر مما كان عليه، وتضاعفت معرفة جميع العاملين بالعملية التعليمية، وتقلصت النفقات وانخفضت الأعمال التي تتطلب الإعادة (الخطيب، 2000، ص:100). وأكدت دراسة (عبدالنبي، 1996). أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمكن الجامعات من مواكبة التغيرات العالمية، وبناء التقدم المنشود، ورفع كفاءة وفعالية التنظيم الإداري . إن التعليم الجامعي في الوطن العربي شهد توسعاً كمياً متسارعاً خلال العقود الثلاثة الماضية من القرن العشرين، إلا أن هذا التوسع ظل قاصراً على استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في الالتحاق بهذا النوع من التعليم، ولم يواكبه تحسن في نوعيته وجودته(الخطيب،2000، ص ص:252 – 253). والجمهورية اليمنية إحدى الدول العربية التي تعاني من ذلك بالرغم من تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي، حيث اتبعت سياسة الباب المفتوح في قبول الطلبة فيها بسبب الطلب الاجتماعي من كافة شرائح المجتمع إلا أن التحسن في نوعية التعليم الجامعي لم يكن بالسرعة ذاتها التي سار فيها التحسن الكمي، وشاب القصور أهداف التعليم الجامعي وكفاءة العملية التعليمية، وكون إصلاح نظام التعليم الجامعي هو الحل الأمثل لتطوير المؤسسات الإدارية في مختلف المجالات على أساس الجودة، و أن ثمة رغبة في التغيير لتحقيق الإصلاح بدت واضحة لدى المشروع التربوي اليمني، وظهر ذلك في توصيات المؤتمرات والندوات والدراسات المتعددة (عباس،2002، ص:92). حيث نادت العديد من الندوات والورش والمؤتمرات وأوراق العمل المنعقدة في مختلف الجامعات، وأوصت العديد من الدراسات والبحوث، بضرورة تبني فلسفة جديدة تؤدي إلى تغيير وظائف الجامعات اليمنية التقليدية إلى وظائف تتلائم مع المتغيرات على الصعيد العالمي، من خلال تطبيق الجودة الشاملة كونه يفيد في تطوير الممارسات الإدارية، وتحسين أداء العاملين بالجامعة، وتحقيق جودة مخرجاتها، ويمكن الجامعات من مواجهة تحدي المنافسة المستند على الجودة والتميز، ويجعل موصفات وخصائص الخريج متلائمة مع احتياجات ومتطلبات مؤسسات المجتمع، ويعزز علاقة الجامعات بمؤسسات المجتمع، ويضمن الاستمرارية والبقاء للجامعة.

وتشير الأدبيات المتعلقة بالجودة الشاملة ونتائج بعض الدراسات إلي وجود معوقات لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات منها ما هو مرتبط بالتمويل والإدارة ، ومنها ما هو مرتبط بالتخطيط والسياسات المتبعة في الجامعات. والتخطيط الإستراتيجي في الجامعات يعد من أهم العوامل التي تسهم في تطبيق الجودة الشاملة فيها، وذلك لما يوفره من معرفة لجوانب القوة والضعف في البيئة الداخلية، ومن معرفة للفرص والتهديدات للبيئة الخارجية، والتي تقدم صورة واضحة لطبيعة الأسواق، وخصائص المنافسين، ورغبات العملاء وتطلعاتهم المستقبلية وهو عمق الجودة الشاملة الذي لا يمكن الوصول إليه إلا من خلال تقنيات التخطيط الاستراتيجي.

المشكلة (Problem): تشير العديد من الدراسات والبحوث، ومؤشرات التعليم والتقارير والمؤتمرات الي وجود العديد من العوامل المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية بشكل عام، والتي ترتب عليها ضعف موائمة خريجي الجامعات لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل المحلي والعربي والدولي، وتدني قدرتها على المنافسة للجامعات العربية والدولية. وتغلب سمات التخطيط التقليدي في الجامعات اليمنية، واعتماده على أبعادها الجزئية ضمن بيئتها الداخلية، وغياب الاهتمام بالعوامل البيئية الخارجية، مما ترتب عليه افتقار الجامعات إلي مقومات وضع الروئ المستقبلية الواضحة والدقيقة للتطبيق. ونظراً لملامسة الباحث واحتكاكه بواقع الجامعات، ومعرفته بوجود توجه ورغبة معلنة للتطبيق، وما تواجه من تعثر وضبابية في تحديد مسارها المستقبلي، فقد حدا بالباحث لتسليط الضوء وكشف الغموض، والإسهام في رسم معالم مستقبل تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي:

ما المشروع المقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية؟

ويمكن الإجابة على السؤال الرئيسي من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما جوانب القوة والضعف المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية؟

2- ما الفرص والتهديدات المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية؟

أهداف البحث: يتحدد الهدف الرئيسي للبحث: بتقديم مشروع مقترح للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

ويتفرع عن الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

1- معرفة جوانب القوة والضعف المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

2- معرفة الفرص والتهديدات المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

1. قد يسهم هذا البحث في تقديم معلومات تساعد قيادة الجامعات اليمنية على تطبيق الجودة الشاملة.
2. يعد هذا البحث محاولة علمية متواضعة في مجال الدراسات المستقبلية التي ربما تسهم في تحسين وتطوير أداء الجامعات اليمنية.
3. ربما يمكن تطبيق مقترح التخطيط الاستراتيجي للجودة الشاملة في الجامعات اليمنية من دخولها المنافسة في السوق العربي والدولي.

منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث الحالي، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة ، وتحليلها وتفسيرها، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بمسارها المستقبلي.

الدراسات السابقة

أ- الدراسات المحلية:

دراسة(برقعان، 2001): هدفت الدراسة إلي التعرف على كيفية تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عملياً في التعليم الجامعي، وكذلك تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت. وقد استخدم الباحث استبيانين أحدهما : حول ثقافة الجودة الشاملة شملت مجالات القيادة ، والهياكل والنظم، والتوجيه بالمستفيد، والعمليات والقياس والتقويم والتحسين المستمر، والآخر: حول جودة الخدمات الجامعية شملت مجالات الإمكانيات المادية، ودرجة الاعتماد على الجامعة، ودرجة استجابة الجامعة لاحتياجات الطلاب، وإمكانيات بناء الثقة بالجامعة، والمساندة السلوكية بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها الآتي : إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الإدارة الجامعية، إن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يرتبط بمدى اقتناع القيادة أو الإدارة العليا في الجامعة، إن التطبيق الناجح للجودة الشاملة يتطلب أولاً بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لفكرة الجودة الشاملة، ثم يأتي بعد ذلك إتباع الخطوات والمراحل اللازمة لوضعها موضع التطبيق الفعلي. وفي ضوء ذلك قدم الباحث توصياته على شكل تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، يتضمن فلسفة وأهداف ومرتكزات وإجراءات أو آليات تطبيقه تتكون من عدد من المراحل وهي : مرحلة الإعداد، والتخطيط ، والتدريب، والتنفيذ، والتقويم. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة مؤشرات العوامل البيئية الداخلية المتعلقة بتطبيق الجودة الشاملة، وتختلف الدراسة الحالية عنها في تناول العوامل البيئية الخارجية، وتقديمها الجودة عبر مراحل التخطيط الاستراتيجي.

2- دراسة (عباس، 2000): استهدفت الدراسة التعرف على واقع الإدارة المعلوماتية في الجامعات اليمنية في ظل عدم وجود مدخل إدارة

الجودة الشاملة وتحليله الثقافي، والوصول إلى تصور لكيفية استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في إدارة المعلومات في الجامعات اليمنية. وقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لاستخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في إدارة المعلومات بالجامعات اليمنية وكلياتها مبنياً على تحقيق متطلبين رئيسيين هما، وجود مجلس الجودة ولجانها، وكذلك نظام معلومات مبني على التكنولوجيا الحديثة على أن يكون هذان النظامان فرعيين من النظام الكلي الموجود بالجامعة أو الكلية، ويكون بين النظامين علاقة تبادلية واعتمادية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في مؤشرات جودة نظام المعلومات في الجامعات، وتفرق الدراسة الحالية عنها في تناولها مختلف أبعاد الجودة عبر مسارات إستراتيجية.

3- دراسة(عرجاش،2004): هدفت الدراسة إلي الكشف عن واقع إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية (نظرياً وميدانياً)، والوصول إلى تصور مقترح لتطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها الآتي: وجود عدة معوقات قد تعيق تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، تأكيد الدراسة النظرية والميدانية على وجود العديد من جوانب الضعف والقصور فيما يتعلق بواقع إدارة كليات التربية، وجود انخفاض في مستوى رضا طلاب كلية التربية بالجمهورية اليمنية عن الخدمات المقدمة، القصور في مستوى توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتسيير العمل في كليات التربية، كما توصل الباحث إلى تصور مقترح لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية بالجمهورية اليمنية يتكون من منطلقات، وأهداف، وملامح، وأبعاد، ومراحل تطبيق، ومتطلبات تنفيذه، ومعوقات تطبيقه وحلول مقترحه لها. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في تشخيص العوامل البيئية الداخلية لتطبيق الجودة، وتختلف الدراسة الحالية عنها في تناولها العوامل البيئية الخارجية، ورسم ملامح التطبيق عبر فكر استراتيجي.

4- دراسة(العفيري، 2006): هدف البحث إلي معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية. وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة البحث. وقد تكونت الأداة من خمسة مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة الشاملة، ومتابعة العملية التعليمية التعليمة وتطويرها، وتطوير الكوادر البشرية الجامعية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وخدمة المجتمع. وقد توصل البحث إلي عدد من النتائج من أهمها: إن بيئة الجامعات اليمنية لا تزال غير مهيأة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وإتباع إدارة الجامعات اليمنية أساليب إدارية تقليدية روتينية تتعارض مع أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وضعف مواكبة الجامعات اليمنية للتطورات العلمية والإدارية الحديثة والمعاصرة. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما قدمته من تقويم للعوامل البيئية الداخلية للجودة الشاملة، ويفرق البحث الحالي عنها في تناوله العوامل البيئية الخارجية، وتقديم المسار الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

ب- الدراسات العربية:

1- دراسة (مصطفى، 1997): هدفت الدراسة إلي تطوير إدارة التعليم الجامعي من خلال العمل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بغية أن يصبح للتعليم الجامعي دور فعال في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. ولتحقيق ذلك استعرضت الدراسة التحديات التي تواجه المجتمع المصري والتعليم الجامعي في القرن الواحد والعشرين، وتعرضت لمفهوم الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي وهي: الطالب، والبرامج التعليمية، وعضو هيئة التدريس، وطرق التدريس، والكتاب الجامعي، والقاعات التعليمية وتجهيزاته، وإدارة الجامعة، والتشريعات واللوائح الجامعية، والتمويل الجامعي، وتقييم الأداء. وقد وضعت الدراسة بعض التوصيات التي تساهم في الأخذ بإدارة الجودة الشاملة من أبرزها: يساهم التخطيط الاستراتيجي إيجابياً في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. أن تكثيف استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي يدعم ويثري العملية التعليمية. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما قدمته من ملامح للتحديات التي تواجه التعليم الجامعي، والعوامل البيئية الداخلية، وما يسهم به التخطيط الاستراتيجي من دور ايجابي في تحقيق الجودة الشاملة.

2- دراسة(الدجني، 2006): هدفت الدراسة إلي التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تحليل الخطة الإستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المحتوى، وقد توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج من أهمها:

1- أن مجتمع الدراسة يعتبرون أن التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها.

2- توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية في مكونات الخطة الإستراتيجية للجامعة. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في تركيزها على ربط نجاح تطبيق الجودة الشاملة بالتخطيط الاستراتيجي، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة في تناوله المباشر للتخطيط الاستراتيجي لتطبيق الجودة الشاملة.

3- دراسة(الجهني، 2006): تناولت الدراسة استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطوير التعليم العالي في السعودية، حيث بدأت بتعريف الإستراتيجية وكذلك الرؤية والرسالة والأهداف وغيرها من التعاريف المهمة في التخطيط الإستراتيجي.

ثم تناولت الدراسة الأساليب المستخدمة في فحص وتقويم منظمات التعليم العالي الداخلية والخارجية، وتناولت شرحاً توضيحياً لأسلوب SWOT باعتباره من الأساليب المهمة والعلمية في تحليل مثل هذه النوعيات من البيئات. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في

إتباع أسلوب SWOT في تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وفرزها إلي جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات.

4- دراسة (عباس،2007): هدفت الدراسة إلي تقديم تصور مقترح للمهارات المطلوبة عند استخدام نموذج SWOT في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الدراسة نموذجSWOT في تحليل البيئة الداخلية إلي جوانب القوة والضعف، وتحليل البيئة الخارجية إلي فرص وتهديدات.

كما أوضحت الدراسة بعض الأمثلة على العوامل البيئية الداخلية، وبعض الأمثلة على العوامل البيئية الخارجية. وخلصت الدراسة إلي كيفية الاعتماد على جوانب القوة والضعف، والفرص والتهديدات في وضع رؤية، ورسالة، وأهداف إستراتيجية. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما قدمته من معرفة نظرية للعوامل البيئية الداخلية والخارجية، وكيفية إتباع أسلوبSWOT في فرزها إلي جوانب قوة وجوانب ضعف وفرص وتهديدات، والاعتماد عليها في صياغة رؤية ورسالة وأهداف إستراتيجية، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة في عرض العوامل بصورة واقعية، وتوظيفها في المسار الاستراتيجي.

5- دراسة(عبد المنعم وطارق، 2012): هدفت الدراسة إلي معرفة وضوح استخدام مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية للوصول إلي الجودة التعليمية فيها، ومعرفة استخدام مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية للوصول إلي الجودة التعليمية فيها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها الآتي: عدم وجود وضوح لاستخدام مفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية للوصول إلي الجودة التعليمية فيها، أن أكثر عامل مؤثر للوصول إلي الجودة التعليمية هو استخدام عناصر التخطيط الاستراتيجي . وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة بعض ملامح ربط الجودة الشاملة بالتخطيط الاستراتيجي، ويختلف البحث الحالي في تقديمه ربط مباشر لتطبيق الجودة في مسارات التخطيط الاستراتيجي.

ج- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة(بايرمان، 1995): هدفت الدراسة إلي توسيع فلسفة إدارة الجودة الشاملة بحيث تعكس البعد الزمني الاستراتيجي لأداء المؤسسة ككل من خلال الربط بين الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي ودمج الجودة في مكونات وأهداف التخطيط الاستراتيجي. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلي المنهج الإرتباطي. وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية: أن تطوير الجامعات يتطلب دمج الجودة الشاملة في مكونات الخطة الإستراتيجية. وأن تطوير رسالة الجامعة يتطلب تضمينها تقديم برامج تعليمية تتمتع بمستوى عالي من الجودة وتوفير خدمة المستفيدين وتشجيع البحث العلمي وخدمة المجتمع. وأن تطوير غايات وأهداف الجامعة يستوجب تحسين النوعية الأكاديمية والمهنية في إعداد الطلبة. وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في تأكيدها النظري على دمج الجودة الشاملة في مكونات الخطة الإستراتيجية، وأعطت ملامح لصياغة الرسالة والغايات والأهداف، ويختلف البحث الحالي في دمجه العملي للجودة الشاملة في مكونات الخطة الإستراتيجية.

2- دراسة (Horine and haiag , 1995): هدفت الدراسة إلي معرفة التحديات المواجهة لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم. وتوصلت الدراسة لوجود خمسة معوقات تقف دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذا المضمار، وهي: صعوبة التغيرات في الثقافة التنظيمية، وصعوبة الحصول على التزام القيادة العليا، وصعوبة الحصول على دعم أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة توفير الوقت اللازم للتنفيذ في ضوء ازدحام الجداول الدراسية.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في معرفة بعض العوامل البيئة الداخلية المؤثرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويختلف البحث الحالي عنها في تناوله العوامل البيئة الخارجية.

أولاً: العوامل البيئية الداخلية:

تتعدد العوامل البيئية الداخلية المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات، ولعل من أهمها:

1- الثقافة التنظيمية: تتسم الجامعات اليمنية بهياكل تنظيمية تقليدية، وتطابق شبة كامل في القوانين والتشريعات واللوائح التنفيذية، وعدم انسجامها مع متطلبات الإبداع والابتكار (باطويح، 2003، ص: 242). وإتباع طرق وأساليب إدارية روتينية معقدة تفتقد للمرونة والشفافية (عبده، 2003، ص: 278). وفقدان القيادة الديمقراطية، والتسيب الإداري (الأغبري، 2000، ص: 251). وعدم وجود نظام واضح وفاعل للمساءلة والمتابعة والتقييم، وضعف الأداء المؤسسي (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2007/2006، ص: 108). وانتهاك معايير وضوابط شغل الوظائف والترقيات الأكاديمية والإدارية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006/2005، ص:55). وتشير بعض الدراسات إلى غياب التنسيق بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل (باعلوي، 2003، ص: 145). وغياب قنوات التواصل بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل (الشرعي، 2002، ص:45). كما يشير الواقع إلى غياب إشراك الخبراء من مؤسسات سوق العمل بمجالس الجامعة والكليات والمراكز البحثية والخدمية.

2- سياسة القبول في الجامعات: أدى الدفع بعدد كبير من مخرجات التعليم الثانوي، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم

الجامعي، وضعف البدائل الأخرى إلى قبول أعداد كبيرة من الطلبة تفوق الطاقة الاستيعابية للكليات والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة فيها (سعد، 2000، ص: 184). كما شهدت الجامعات توسعاً في التخصصات النظرية والأدبية وازدواجية الكليات والأقسام وتماثلها (العواضي، 2001، ص: 24). وأدى إلى وجود فائض من خريجي الكليات النظرية والإنسانية، ونقص في خريجي الكليات العلمية والتطبيقية (سعد، 2000، ص: 187). وابتداء من العام 2001م حددت سياسة القبول في الجامعات اليمنية بمراعاة الطاقة الاستيعابية لكل جامعة، واشترط للقبول حصول الطالب على نسبة 70% كحد أدنى من امتحانات الثانوية العامة، واشترط للقبول في كلية الطب والأسنان والصيدلة حصول الطالب على نسبة 85% في الشهادة الثانوية إضافة إلى اجتياز امتحان القبول، واشترط للقبول في بعض الكليات (هندسة حاسوب – لغات – وبعض التخصصات ذات الطلب المتزايد عليها) اجتياز امتحان القبول (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2008/2007، ص: 54). مما يعني استمرار توزيع الطلبة دون الرجوع إلى أولويات خطط التنمية واحتياجات سوق العمل، ونتج عن هذه السياسات ازدياد عدد الملتحقين بالكليات النظرية والإنسانية، وانخفاض الالتحاق بالكليات العلمية والتطبيقية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006 / 2007، ص: 76). وتشير مؤشرات التعليم أن نظام التعليم الجامعي بتخصصاته المختلفة غير قادر على الوفاء باحتياجات سوق العمل من المهن والمهارات والتخصصات المختلفة، نظراً لعدد من العوامل أهمها يبرز في غياب توزيع الطلبة بين التخصصات حسب متطلبات سوق العمل (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2005 /2006، ص: 67). وهذا يتطلب مرونة في هيكلة الكليات والأقسام، ووضع المعايير الموضوعية لتحديد توزيع الأقسام النمطية والأقسام النوعية بهدف تحديد مدى ملاءمة تلك الأقسام ومخرجاتها بحسب تبعيتها التخصصية لسوق العمل ومتطلبات التنمية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2005/2004، ص: 53). وتبني برامج جديدة للاختصاصات التي تستجيب لاحتياجات مؤسسات سوق العمل من التخصصات التي يفرضها التطور في سوق العمل، وتلبي تطلعات المجتمع نحو التقدم والازدهار، على أن يتم تحديد أولويات تنفيذها بعد مزيد من الدراسة العلمية لاحتياجات السوق الحاضرة والمستقبلية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006/2005، ص: 88). وأن تدخل الجامعة بعض متطلبات العصر مع معظم التخصصات كاللغة الانجليزية والحاسوب، وان يكون تحديد أعداد الطلبة في التخصصات في ضوء حاجة مؤسسات سوق العمل (الشرعي، 2002، ص ص: 46-47).

3- التعليم والتدريب: لا يزال نظام التعليم الجامعي يقوم على الأسلوب النمطي الذي يعتمد التلقين والحفظ طرقاً لتوصيل المادة التعليمية إلى الطلبة، وتسود طريقة المحاضرة وتليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث، وقلة الأنشطة المصاحبة داخل المحاضرة، وغياب الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي، والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2007/2006م، ص: 97). مما أدى إلى اتساع الفجوة بين ما يحتاج إليه سوق العمل من كفاءات ومؤهلات علمية وتطبيقية، وبين ما توفره الجامعات من الخريجين لمقابلة تلك الاحتياجات كماً ونوعاً (النعيمي، 2009، ص: 122). إذ تشير بعض الدراسات إلى أن التعليم الجامعي لا يعمل على تأهيل وإعداد الخريجين بناء على احتياج سوق العمل، والتقت آراء الخريجين لتفسير تلك المشكلة في عدد من الأسباب أهمها: عدم ربط الجانب النظري في الدراسة بالجانب العملي (الشرعي، 2002، ص: 37). كما تعزو بعض الدراسات سبب قلة فرص عمل الخريجين بمؤسسات سوق العمل نتيجة لغياب التأهيل المناسب الذي يخدم سوق العمل ويلبي احتياجاته (الشرعي، 2002، ص: 37). لذلك حثت بعض الدراسات على ضرورة اهتمام الجامعات بتقديم برامج ودورات تدريبية لتنمية الكوادر البشرية في مختلف مؤسسات سوق العمل (حيدر، 2002، ص: 200). وهذا يعني ضعف ملاءمة برامج التعليم والتدريب في الجامعات اليمنية لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل، ويستدعي توثيق روابط التعاون والتكامل بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل في التعليم والتدريب، من أجل تنمية المهارات لدى الطلبة بما يناسب احتياجات ومتطلبات مواقع العمل والإنتاج.

4- البرامج والمناهج الدراسية: تشير بعض الدراسات إلى وجود العديد من الإشكاليات التي تواجه الجامعات في مجال البرامج والمناهج الدراسية من أهمها: عدم اتساق الخطط الدراسية مع متطلبات سوق العمل (الهادي، 2005، ص: 352). وضعف صلة محتويات البرامج والمناهج الجامعية بمتطلبات الوظائف في سوق العمل، وضعف مسايرة محتوياتها لتطور المعرفة وتطور التقنية وخصائص العصر (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006/2005، ص: 70). وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات واحتياجات سوق العمل، وعدم مراعاة التوازن بين الجانب النظري والعملي (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006/ 2007، ص: 87). وتعاني من الجمود، إذ لم تجد طريقها إلى التقويم والتجديد والتطوير إلا في حدودها الدنيا، اعتمادا على اجتهاد شخصي من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس (تقرير التنمية البشرية، 2004، ص: 101). وضعف إشراك أصحاب الخبرة من مؤسسات سوق العمل عند إجراء التغيير أو التطوير في المناهج الدراسية (النعيمي، 2009، ص: 131). إذ تشير بعض الدراسات إلى أن هناك حالة من عدم الرضا تسود أوساط مؤسسات سوق العمل تجاه كفاءة وقدرة ومهارات خريجي مؤسسات التعليم الجامعي، وعللت الدراسة ذلك إلى أنه ربما

يكون غياب التنسيق والشراكة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل سببا في عدم مقدرة الجامعات التعرف على احتياجات مؤسسات سوق العمل من أجل تلبيتها في مناهجها وبرامجها (فيرها غن، 2004، ص: 16). وتخلف مناهج التعليم الجامعي عن مجاراة الانفجار المعرفي وتطبيقاته (المجيدي، 2007، ص: 175). لذلك فقد أوصت بعض الدراسات الجامعات بضرورة إشراك مؤسسات سوق العمل المستفيدة من مخرجاتها في مراجعة مناهجها بصورة دورية، والعمل على تغيرها في ضوء المتغيرات والمستجدات المعاصرة (الشرعي، 2002، ص: 46). وفي ضوء ما سبق فإن البرامج والمناهج الدراسية في الجامعات اليمنية لا تلائم احتياجات ومتطلبات سوق العمل المتغيرة، وأن ذلك يستدعي تفعيل روابط العلاقة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل في مجال البرامج الدراسية.

5- البحث العلمي: ما زال البحث العلمي نشاطاً هامشياً يقوم به الأفراد أو الجماعات، ولا يشكل نظاما ديناميكيا يترابط مع الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية الأخرى. ويقتصر على البحوث العلمية والأكاديمية المرتبطة بالدراسات العليا، وبحوث الترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس (تقرير التنمية البشرية، 2004، ص: 104). وبالرغم من تزايد عدد مراكز البحوث بالجامعات الحكومية والتي تصل إلى (27) مركزاً بحثياً، إلا أن واقع البحث العلمي ما زال يعاني من العديد من المعوقات أهمها: غياب دور مراكز الأبحاث في الارتقاء بمستوى أداء وإنتاجية ميدان العمل والإنتاج، وانحصار هذه المراكز في المجالات الإنسانية والاجتماعية، وضعف البحث العلمي المتقدم والمرتبط بالنواحي التقنية ودورها في التنمية البشرية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2007/2006م، ص: 99). كما لا تزال الجامعات اليمنية تعاني من إشكالية في توجيه البحث العلمي إلى أغراض تخدم التنمية، ولعل من أسبابها الصعوبات المحلية التي يواجهها الاقتصاد اليمني في عمق بيئته الهيكلية والإنتاجي والخدمية، ويعتمد على التقليد أو الاستيراد للحلول من الخارج، وعندما يقوم الباحثون بالدراسات والبحوث التطبيقية والتجارب، فإنهم يصطدمون بالإمكانات الضعيفة، وعدم توفر موارد التمويل اللازمة، وعدم وجود تشجيع كاف من الجهات المسؤولة عنهم، مما يجعلهم في مأزق وإحباط معنوي، وإذا تحققت اكتشافات علمية أو اختراعات ملموسة، فإنه لا توجد استجابة إزاء تطوير أعمالهم الإبداعية والمبتكرة (أحمد، 2002، ص: 91). وعدم العمل بنتائج البحوث في مؤسسات العمل المختلفة (الشامي، 2008، ص: 24). كما تشير بعض الدراسات إلى ضعف مستوى توفر الدراسات والبحوث العلمية التي تدرس مؤسسات سوق العمل بشكل خاص، وما يعانيه من مشاكل ومعوقات، وتقديم المعالجات اللازمة للخروج منها (البشيري، 2002، ص: 142). وغياب وجود قنوات اتصال ثابتة يمكن من خلالها التنسيق والتعاون بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل في البحث العلمي، وعدم توافر المعلومات والبيانات الكافية عن الإمكانات المتاحة لدى مراكز البحوث العلمية في الجامعات لخدمة مؤسسات سوق العمل، وضعف اهتمام إدارة مؤسسات سوق العمل بدور البحث العلمي، وغياب الاتجاه العلمي عن أذهان رجال الأعمال، وغياب آليات تسويق البحوث ونقلها من مرحلة الفكرة إلى مرحلة الإنتاج والتطبيق. وضعف ثقة مؤسسات سوق العمل في الأبحاث العلمية التي تجريها الجامعات، وعدم قناعتها بفائدتها العلمية والتطبيقية (الاثوري، 2010، ص ص: 7-8). كما يشير الواقع إلى ندرة الكفاءات ذات الخبرة التطبيقية فيما يتعلق بالربط بين المؤسسات البحثية والمؤسسات الإنتاجية، وإهمال ترتيب أولويات التفاعل المثمر بين مؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الإنتاجية والخدمية، وانخفاض معدلات الإنفاق على البحث العلمي، وضعف البنية التحتية للبحث العلمي بالجامعات. وفي ضوء ما سبق فان هناك فجوة بين البحث العلمي بالجامعات اليمنية واحتياجات ومتطلبات مؤسسات سوق العمل، الأمر الذي يتطلب تفعيل روابط الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل في مجال البحث العلمي.

6- خدمة المجتمع: تعد خدمة المجتمع وظيفة رئيسة من وظائف الجامعات اليمنية، وعلى الرغم من وجود عدد من المراكز المعنية بتقديم هذه الخدمة، إلا أن الواقع يشير إلى غياب دورها في تقديم الخدمات الاستشارية لمؤسسات سوق العمل، واعتماد هذه المؤسسات على بيوت الخبرة الأجنبية في الحصول على الاستشارات اللازمة لها. إذ تشير مؤشرات التعليم إلى غياب دور الجامعات اليمنية في تقديم الخدمات الاستشارية لمؤسسات سوق العمل (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2006/2005، ص: 87). كما تشير بعض الدراسات إلى ضعف طلب مؤسسات سوق العمل للاستشارات من الجامعة، وضعف مشاركة ممثلين من مؤسسات سوق العمل في عملية تقويم أداء الجامعة السنوي المتعلق بالاستشارات (حبيشي، 2005، ص ص: 441-442). وضعف اهتمام الجامعة بمقترحات مؤسسات سوق العمل المتعلقة بتطوير خدماتها الاستشارية، وضعف دراسة الجامعة شكاوي مؤسسات سوق العمل المتعلقة بجودة خدماتها الاستشارية (العفيري، 2006، ص: 94). كما يشير الواقع إلى غياب إعلان الجامعات اليمنية عن خدماتها الاستشارية التي تفيد مؤسسات سوق العمل، وغياب تسويق الجامعات اليمنية خدماتها الاستشارية إلى مؤسسات سوق العمل، وضعف ثقة مؤسسات سوق العمل بقدرة الجامعات اليمنية على تقديم الاستشارات، ولجوء مؤسسات سوق العمل إلى بيوت الخبرة الأجنبية للحصول على الاستشارات، وأن ذلك يستدعي توثيق روابط العلاقة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل في مجال الاستشارات.

7- التمويل: تعاني الجامعات اليمنية من ضعف مصادر التمويل الحكومية، وسوء استغلال ما هو متاح منها بشكل سليم ومتوازن. إذ تشير بعض الدراسات إلى وجود العديد من الإشكاليات في إدارة الموارد

المالية للجامعات، من أهمها: تزايد إنفاق الجامعات على أنشطة لا تعد من أولويات أنشطتها، وتعاظم الحاجة المستمرة لموارد إضافية للبناء والصيانة والتشغيل، واستحواذ القيادة الجامعية على النصيب الأكبر من المخصصات المتعلقة بالبحث العلمي لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات الداخلية والخارجية وإنفاقها لأغراض شخصية تحت مسميات رسمية لا مبرر لها، وضعف مراقبة النفقات بشكل دوري من قبل أعضاء مجلس الجامعة (باطويح، 2003، ص: 243). كما أظهرت نتائج تشخيص التعليم الجامعي ضعف استغلال الموارد المتاحة للجامعات، وبالرغم من أن الجامعات قد أتيحت لها زيادة مواردها الذاتية عن طريق إدخال نظام التعليم الموازي والتعليم المستمر والتعليم عن بعد والتعليم بالنفقة الخاصة، إلا أنها لم تستغل الاستغلال الأمثل (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2007/2006، ص: 107). وكون عملية الشراكة تؤكد أن عبء العملية التعليمية لا تقع على الجامعة فقط، ولا بد من مساهمة الشركاء المستفيدين بفاعلية في التمويل، إلا أن هذه الخاصية يفتقد لها التعليم الجامعي القائم (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم،2007/2006، ص ص: 107-108). إذ توصلت إحدى الدراسات في بعض نتائجها إلى عزوف مؤسسات سوق العمل عن المشاركة في تمويل مشروعات الجامعة الخدمية، وفسرت الدراسة ذلك بأن غالبية تلك المؤسسات هي مؤسسات تجارية لا تمنح مساعدات مالية إلا إذا كان لها عائد اقتصادي، وأنه من الممكن أن تفرض الدولة ضرائب على مؤسسات سوق العمل الخاص وتخصصها للجامعات للإنفاق على التعليم الجامعي (العريقي، 2009، ص: 220). وفي ضوء ما سبق فان ذلك يستدعي من الجامعات اليمنية استغلال ما هو متاح من مصادر تمويل وإيرادات بشكل سليم ومتوازن، وأن تتجه يحاول البحث عن أعمال إضافية خارج الجامعة حتى وإن كان بعضها ليس له علاقة بمهنة التدريس وذلك لتحسين أوضاعه ومواجهة متطلبات الحياة المرتفعة، مما يتسبب في انشغاله عن مهامه الأساسية ويفقد التعليم الجامعي جزءاً من عطائه ولا يتيح له إمكانية تطوير نفسه ومساهمته في مجالات البحث والإبداع (سعد، 2000، ص: 193). كما يشير واقع التعليم الجامعي إلى ضعف اهتمام عضو هيئة التدريس بالبحوث التطبيقية التي لها علاقة بطبيعة نشاط مؤسسات سوق العمل الإنتاجية والخدمية، وغياب التنسيق بين عضو هيئة التدريس ومؤسسات سوق العمل، وغياب إنتاجية عضو هيئة التدريس الإبداعية والابتكارية التي يمكن تحويلها إلى صناعات جديدة تستفيد منها مؤسسات سوق العمل وتحقق إيرادات مالية للجامعة، وضعف مساهمة عضو هيئة التدريس في حل مشكلات مؤسسات سوق العمل والارتقاء بمستوى أدائها، إضافة إلى غياب ثقة مؤسسات سوق العمل بقدرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية، واعتماد مؤسسات سوق العمل على الخبرات الأجنبية لمعالجة المشكلات التي تواجهها.

الجامعات اليمنية إلى الاستثمار في التعليم والتدريب، والبحث، والاستشارات وغيرها للحصول على إيرادات مالية تمكنها من القيام بأنشطتها وتطوير أدائها، وذلك من خلال توثيق روابط علاقتها بمؤسسات سوق العمل.

8- الهيئة التدريسية: تعد الهيئة التدريسية العنوان الرئيس لسمعة الجامعة وشهرتها ووقوفها تنافسياً مع الجامعات الأخرى، وبالقدر الذي تنجح الجامعة في تحقيق أهدافها، والتي تعكس أهداف وطموحات المجتمع تبقى مرموقة، وتتجه إليها الأنظار، وتحظى مخرجاتها برضى وقبول مؤسسات سوق العمل، إلا إنه لا يزال يعاني العديد من المشكلات. إذ تشير بعض الدراسات إلى ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات العلمية المحلية أو الخارجية، وضعف الكفايات المهنية التدريسية، وقلة اطلاع أعضاء هيئة التدريس على المعلومات الجديدة، وزيادة الأعباء والمسؤوليات الأكاديمية، وضعف استشارة عضو هيئة التدريس في الأمور الأكاديمية، وتكليف أعضاء هيئة التدريس بأعمال إدارية بالإضافة إلى أعمالهم الأكاديمية، ونقص المراجع ومصادر المعرفة المطلوبة، وقلة الدوريات العلمية التي يحتاجها عضو هيئة التدريس والمجلات المتخصصة لنشر الأبحاث، وقصور نظام المكتبة في مجاراة التحديث والتنوع العلمي (الرفاعي، 2008، ص ص: 32-33). وزيادة نسبة الطلبة لكل أستاذ مما يؤثر سلبا على التحصيل العلمي، وهجرة العقول إلى الخارج حيث تتوفر الإمكانات والحوافز والمناخ العلمي (باطويح، 2003، ص: 243). إضافة إلى ما يعانيه عضو هيئة التدريس من ظروف معيشية تجعله

ثانياً: العوامل البيئية الخارجية المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة:

يشهد عصرنا الحالي جملة من التغيرات والتحولات العالمية والإقليمية والمحلية، والتي لها آثارها على جميع المنظمات والمؤسسات في المجتمع اليمني بشكل عام، وعلى الجامعات بوجه خاص، وذلك لان كل التحديات تمس التعليم والعمل وتتفاعل معهما، وتشكل اتجاهاتهما وتؤثر فيه، ومن أهم هذه التغيرات والتحديات الآتي:

1- العوامل البيئية الخارجية العامة:

1-1 تحديات العولمة: شهد العقد الأخير من القرن العشرين تغيرات وتطورات اقتصادية عالمية، ومن أبرز مظاهر ذلك التغير بروز ظاهرة العولمة (الحاوري، 2002، ص: 73). وتفرض العولمة على الاقتصاد اليمني بشكل عام، وعلى مؤسسات سوق العمل بشكل خاص تحديات لها آثارها الايجابية والسلبية، ومن الآثار الإيجابية إمكانية استفادة مؤسسات سوق العمل من مزايا الإنتاج الآلي وتوطين التكنولوجيا من خلال الانفتاح على الاقتصاديات المتقدمة عبر الاستثمارات الأجنبية والشركات المتعددة الجنسيات، كما إن التعامل مع مقتضيات تحرير التجارة الدولية سيساعد في تشجيع إقامة المشاريع الخاصة الحرة وتعزيز

موجات التغير الهيكلي في الاقتصاد، الأمر الذي سيؤدي في المدى المتوسط أو البعيد إلى نمو اقتصادي مستدام يساعد في تكوين بيئة اقتصادية مواتية لإقامة الاستثمارات مما يعزز زيادة الطلب على الأيدي العاملة المؤهلة والمدربة، وتقليل معدلات البطالة وزيادة مستويات التشغيل، وإقامة معاهد ومراكز التدريب المتخصصة من أجل توفير المهارات اللازمة (البشيري، 2002، ص ص: 149-150). كما يؤدي تصاعد تيار العولمة واتفاقيات تحرير التجارة إلى تشجيع حرية انتقال الموارد البشرية والمالية، وأصبح هناك فرص أمام خريجي التعليم الجامعي للتنافس على وظائف ليس فقط على مستوى السوق المحلي إلى البلد وزيادة معدل نموا الاستثمار الصناعي سوف يؤدي إلى زيادة الطلب على الموارد الاقتصادية الأولية، والاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وزيادة مستوى التشغيل، وانخفاض معدلات البطالة، وزيادة مستوى الأجور والدخول (البشيري، 2002، ص: 150). ومن خلال ما سبق يتضح أن تحديات العولمة تمنح فرصاً يمكن أن تستفيد منها الجامعات ومؤسسات سوق العمل، وأن هذه الاستفادة قد لا يتمكن من تحقيقها طرف بمعزل عن الطرف الآخر، ولا بد من ترابط وتلاحم الطرفين لنجاح الاستفادة. كما قد تؤثر العولمة من خلال تحرير التجارة إلى تدفق السلع المستوردة بتكاليف أقل، الأمر الذي يعني توقف المؤسسات والشركات عن الإنتاج مما يعني تآكل فرص العمل وزيادة معدلات البطالة وخاصة في أوساط من هم دون المهارة والتأهيل المطلوب فضلاً عن آثار سياسة الخصخصة وتسريح العمالة الزائدة وبالتالي بروز المشكلات الاجتماعية وتهديد الأمن الاجتماعي (البشيري، 2002، ص: 151). وفي ضوء ما سبق يمكننا استقراء مستقبل اشتداد المنافسة في السوق المحلي والدولي سواء في السلع الإنتاجية لمؤسسات سوق العمل أو نوعية الموارد البشرية من خريجي الجامعات. إذ يمثل مستوى ونوعية العنصر البشري عاملاً مهما في نجاح مواجهة تحديات العولمة، مما يتطلب تحسين مستوى ونوعية الموارد البشرية المتوفرة، وإكسابها المهارات والخبرات، وتحويلها إلى عنصر معزز لقدرة الاقتصاد اليمني التنافسية في السوق المحلية والدولية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير أنظمة وبرامج التعليم والتدريب بما يستجيب واحتياجات مؤسسات الأعمال والإنتاج (عثمان، 2009، ص: 182). كما تستدعي مواجهة تحديات العولمة توجيه البحث العلمي بالجامعات والمراكز البحثية فيها لتطوير مؤسسات سوق العمل، وتعزيز قدرتها الإنتاجية في مواجهة تهديدات المنافسة في السوق المحلي والدولي، وذلك من خلال الاستفادة من تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة في توثيق روابط العلاقة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل ذات العلاقة بتلك الجوانب.

1-2 التحديات التقنية والمعلوماتية: أدى تسارع التطورات في تقنيات الاتصالات والمعلومات وخاصة منذ تسعينيات القرن العشرين إلى كسر الحواجز بين الأمم والثقافات المختلفة، وتزايد التعامل بين ولكن أيضا على مستوى السوق العالمي، وبدأ التنوع في خدمات التعليم الجامعي يتخذ طابعاً كوكبياً، وأصبح التعليم الجامعي مطالبا بتقديم تعليم على مستوى يراعي هذه التغيرات، ويتكيف مع التطورات المتلاحقة عبر إعداد مخرجات قادرة على المنافسة محليا وإقليميا وعالمياً (الشامي، 2008، ص: 2). كما أن احتكاك مؤسسات سوق العمل المحلي بمؤسسات أسواق العمل العالمية متعددة الجنسيات سيؤدى إلى تزايد خبرات وتجارب مؤسسات سوق العمل المحلي، الأمر الذي يفضي إلى المساهمة بفعالية في الاقتصاد الوطني، كما إن تحرير التجارة وحرية انتقال رؤوس الأموال ودخول الشركات متعددة الجنسيات الثقافات والحضارات. وقد أسهم ذلك في زيادة فرص الهيمنة للقوى الكبرى في العالم وخاصة تلك التي تملك أو تحتكر أغلب وأهم مؤسسات الاتصال في مجال الإعلام والنشر المختلفة. ويكمن التحدي في تكوين القدرة على الاستخدام الفعال لهذه الوسائل وإتقان استخدامها لتتحول من تهديد إلى فرصة يمكن الاستفادة منها في تنمية الموارد البشرية (مطهر، 2005، ص: 4). وقد أحدثت تلك التغيرات تحولات عميقة في تركيب الوظائف والمهن ومواصفاتها (محمد، د.ت، ص: 103). وفي أساليب الإنتاج، وطرق الأداء في مؤسسات سوق العمل العالمية منها والمحلية (الشامي، 2001، ص: 627). كما أحدثت تلك التطورات في التعليم الجامعي ثورة في مجال التعليم والتعلم، والبحث والتقييم، وصار لزاماً على الطلبة، وعضو هيئة التدريس الاطلاع على الجديد من العلوم، والمعارف المتاحة عبر الانترنت مما يزيد من قدرتهم على اكتساب المعرفة، والاستفادة من تجارب الجامعات الخارجية (مطهر، 2005، ص: 4). وتستدعي مواجهة تحديات التقنية والمعلوماتية مواكبة الجامعات التطورات الحديثة في برامجها التعليمية والتدريبية، وتزويد الطلبة بالمهارات التي تتوافق مع مواصفات الوظائف والمهن في مؤسسات سوق العمل، وذلك بتفعيل قنوات اتصال بينهما تحقق التكامل بين الدراسة النظرية والعملية.

1-3 تحديات ثورة المعرفة: شهد العالم منذ منتصف القرن العشرين تزايدا في إنتاج المعرفة بكل أنواعها، وتزايداً في حجم المعرفة العلمية على وجه الخصوص. وأصبح للمعرفة دوراً أكثر أهمية وأكثر حيوية في إحداث التنمية الشاملة والمستدامة (مطهر، 2005، ص: 5). ولما كان الإنسان هدف التنمية وغايتها فان قدرته على الإنتاج والعمل ترتبط بقدراته على اكتساب المعرفة واستخدامها (الصلاحي، 2009، ص: 14). وأصبح النمو مرهوناً بما تمتلكه الدول من مخزون معرفي، وتتوقف قدرتها على الإسهام في إنتاجه وتطويره واستخدامه بكفاءة وفاعلية في زيادة قدرة المجتمع على إنتاج السلع والخدمات القادرة على اختراق الأسواق، ومنافسة مثيلاتها من المنتجات بدرجة عالية من الجودة (مطهر، 2005، ص: 5). ومن أجل أن تنافس الدول بشكل عام واليمن بشكل خاص عليها أن تعمل على توفير التعليم الجامعي وتحويله

إلى أشياء ملموسة من خلال تأهيل الخريج تأهيلا جيدا للالتحاق بسوق العمل، باعتبار المقياس في مجتمع المعرفة هو جدوى التعلم أو العائد من التعلم على الفرد والمجتمع (حيدر، 2008، ص: 86). وهذا يستدعي ضرورة تطوير قدرات الجامعات ومراكز البحث التابعة لها لكي تتحول من مجرد مؤسسات ناقلة للمعرفة إلى مؤسسات منتجة لها، وذلك بدعمها بشكل قوي ومستمر لكي تشارك بفاعلية في استنبات المعرفة عموماً، والمعرفة العلمية خصوصاً، وتطويرها، واستخدامها في التعليم والتعلم القائم على البحث والاستقصاء، والتعليم المرتكز على حل المشكلات، وتطوير التقنيات أو التكنولوجيا الملائمة، واستخدام ذلك كله في زيادة الإنتاجية، وإحداث التنمية الشاملة (مطهر، 2005، ص: 5). وفي ضوء ما سبق فإن التحول إلى مجتمع المعرفة تعد مرحلة من مراحل تطور المجتمع وتقدمة، ويقتضي الوصول إليها تضافر مختلف الجهود العلمية والإنتاجية في العديد من المجالات، فالهدف ليس فقط إنتاج المعرفة وإنما القدرة على استخدامها، وهذا يحتاج إلى الربط المتواصل ما بين مؤسسات صناعة المعرفة ومؤسسات استهلاكها واستخدامها.

2- العوامل البيئية الخارجية الخاصة: تتعدد العوامل البيئية الخارجية الخاصة المؤثرة على الجودة الشاملة في الجامعات، ولعل من أبرزها الآتي:

2-1 تحدي زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي: استجاب التعليم الجامعي في اليمن بصورة رئيسة للطلب الاجتماعي حيث نمى في أنواع ومسارات هي أقرب ما تكون لرغبات الدارسين بموجهاتهم الاجتماعية أكثر منها للمطالب الاقتصادية والتنموية والعلمية، مما أدى إلى نمو التعليم الجامعي في الفروع النظرية على حساب التطبيقية، وتضخم الكليات الجامعية بأعداد من الطلبة يفوق الاحتياج لهم، ودون أن تهتم بإكسابهم المهارات المطلوبة في سوق العمل (محمد، د.ت، ص: 100). ومن ثم فقد أوجد الإقبال المتزايد والسريع نحو التعليم الجامعي خللاً هيكلياً يعكس هدراً بشريا ورأسماليا لعدم تجاوب خريجي التعليم الجامعي من حيث الكم والكيف مع احتياجات سوق العمل (برقعان وسعيد، 2008، ص: 69). ويمثل تحدياً كبيراً في مواجهة الجامعات ومؤسسات سوق العمل معا خاصة مع دخول القرن الواحد والعشرين (تقرير التنمية البشرية، 1998، ص: 58). وهذا يستدعي ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم الجامعي والتنمية، وتحقيق التوازن الكمي والنوعي بين الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي واحتياجات ومتطلبات التنمية وسوق العمل، وتنويع التعليم الجامعي بما يلبي احتياجات التنمية، وإكساب الطلبة المهارات المطلوبة في سوق العمل، وذلك في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات التنمية وسوق العمل بصورة دورية، وتفعيل روابط العلاقة بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل.

2-2 التحديات السياسية والتشريعية والقانونية: لا شك أن الجامعة كغيرها من المؤسسات الحكومية مسيرة بفعل القوى والعوامل السياسية أكثر من أي عوامل أخرى، فكونها تتلقى الدعم من الدولة فهي أقوى أدواتها في إعادة إنتاج النظام السياسي حتى وان وجدت أهداف أخرى فتتم في إطار القوى السياسية وأهدافها (محمد، د.ت، ص: 102). وعلى الرغم من أن قانون الجامعات اليمنية قد نص بأن للجامعات شخصية اعتبارية واستقلالية مالية وإدارية. إلا أنها تواجه تحديات سياسية ناتجة عن تدخل بعض الوزارات الحكومية في نشاطها، وتعيين القيادات الأكاديمية والإدارية من قبل الأحزاب السياسية الحاكمة، وتدخل الحكومة المباشر في سن التشريعات الخاصة بأنشطتها، وفرض مركزية مفرطة ونزعة تسلطية من قبل الحكومة (باطويح، 2003، ص: 245). مما أدى إلى تضييق مساحة الحرية والشفافية لكل جامعة في صنع سياساتها وقراراتها وفق خصوصيتها، وإلغاء حق تميز كل جامعة باختيار البناء التنظيمي والهيكلي المناسب لها، ووجود كوادر أكاديمية وإدارية غير كفؤة، والتقيد بإجراءات الإنفاق وفق البنود المحددة من الموازنة العامة للدولة، وتشريعات وقوانين غير منسجمة مع وظائف الجامعة وأنشطتها، وفقدان روح المبادرة والتطوير والإبداع (عبده، 2003، ص:277-280). وعلى الرغم من أن قانون الجامعات اليمنية قد تضمن أهدافاً تتعلق بالتنمية البشرية من خلال تأهيل الكوادر وتطوير المعارف الإنسانية وإكساب المهارات وتقديم الخدمات للمجتمع (تقرير التنمية البشرية، 2004، ص: 96). إلا أن الجامعة تواجه تحدياً ناشئاً عن غموض وعمومية في مستوى التصور لتلك الأهداف مما أدى إلى ضعف تأثيرها في واقع الممارسات لوظائف الجامعة التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، وعدم ربط برامجها ومخرجاتها بمتطلبات سوق العمل (الهبوب، 2006، ص:30- 32). ومواجهة تلك التهديدات يتطلب من الدولة تفعيل السياسات والتشريعات والقوانين التي تساعد في تهيئة الظروف الملائمة لنشاط واستقلالية الجامعات اليمنية، وتطوير سياسات وتشريعات وقوانين تدعم وتحفز الجامعات على التميز، وتنمية الإبداع والابتكار والتطوير، وتنويع مصادر تمويلها، وذلك من خلال تفعيل قنوات اتصال مع مؤسسات سوق العمل، وتوثيق روابط العلاقة بين الطرفين.

من خلال عرض العوامل البيئية الداخلية، والعوامل لبيئية الخارجية يمكن حصر جوانب القوة وجوانب الضعف، والفرص والتهديدات المؤثرة على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1) يوضح جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات.

م	جوانب القوة	جوانب الضعف
	1- تمتلك الجامعات اليمنية الحد الأدنى من البنية التحتية. 2- تمتلك الجامعات اليمنية كادر أكاديمي مؤهل. 3- توافر إداريين بمستوى جيد من الكفاءة والخبرة. 4- وجود معايير للتسجيل والقبول في بعض التخصصات والكليات. 5- تحديد الطاقة الاستيعابية لبعض التخصصات في الكليات. 6- زيادة إقبال الطلبة على التعليم الجامعي. 7- تزايد عدد المراكز البحثية والخدمية والاستشارية 8- وجود بحوث للدراسات العليا في بعض التخصصات وبحوث الترقية. 9- توافر إيرادات للتعليم الموازي والتعليم المستمر والتعليم عن بعد والنفقة الخاصة. 10- وجود برامج للدراسات العليا في بعض التخصصات في الكليات. 11- وجود دافعية لدى الطلبة في تنمية مهاراتهم وقدراتهم. 12- وجود رغبة لدى الطلبة للعمل في مؤسسات سوق العمل. 13- تحقيق إيرادات من برامج التدريب والتأهيل في المراكز الخدمية. 14- تحقيق إيرادات من الجانب الإنتاجي والخدمي لبعض الكليات. 15- وجود إنتاجية من البحوث والدراسات لدى أعضاء هيئة التدريس في مستوى جيد. 17- وجود مشاركات لدى أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العربية والدولية. 18- تزايد في قنوات النشر العلمي عبر المجلات البحثية والندوات والمؤتمرات العلمية.	1- وجود هياكل تنظيمية تقليدية. 2- ضعف موائمة القوانين والتشريعات واللوائح لمتطلبات الإبداع. 3- إتباع طرق وأساليب إدارية روتينية تفتقد للمرونة والشفافية. 4- غياب القيادة الجامعية الديمقراطية. 5- عدم وجود نظام واضح للمسائلة والمتابعة والتقييم. 6- انتهاك معايير وضوابط شغل الوظائف والترقيات الأكاديمية والإدارية. 7- عدم وجود قنوات للتواصل بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل في التدريب والبحث والاستشارات. 8- غياب إشراك الخبراء من مؤسسات سوق العمل في مجالس الجامعات والكليات والمراكز البحثية والخدمية. 9- التوسع في التخصصات النظرية وتماثلها وازدواجها في الجامعات. 10- توزيع الطلبة على التخصصات دون مراعاة احتياجات التنمية. 11- زيادة عدد الطلبة الملتحقين في التخصصات النظرية ونقص عدد الطلبة الملتحقين بالتخصصات التطبيقية. 12- غياب الأساليب المحفزة للتفكير المبدع لدى الطلبة. 13- ضعف تدريب وتعليم الطلبة بناءً على احتياجات سوق العمل. 14- عدم إشراك الخبراء من مؤسسات سوق العمل في تطوير البرامج والمناهج الدراسية. 15- ضعف توجيه البحث العلمي للارتقاء بمستوى أداء وإنتاجية ميدان العمل والإنتاج. 16- ضعف الإمكانات المادية المحفزة للبحث العلمي. 17- غياب المعلومات والبيانات عن الإمكانات المتوافرة لدي أعضاء هيئة التدريس والمراكز البحثية والخدمية بالجامعات. 18- غياب دور الجامعات في تقديم الخدمات الاستشارية لمؤسسات سوق العمل. 19- غياب إعلان الجامعات عن خدماتها الاستشارية لمؤسسات سوق العمل. 20- ضعف اهتمام الجامعات بمقترحات مؤسسات سوق العمل المتعلقة بتطوير خدماتها. 21- عدم تسويق الجامعات خدماتها التدريبية والبحثية والاستشارية إلي مؤسسات سوق العمل. 22- سوء استغلال الجامعات ما هو متاح من اعتماد بشكل سليم ومتوازن. 23- ضعف استثمار إيرادات التعليم الموازي والتعليم المستمر والتعليم عن بعد والنفقة الخاصة في تطوير وتحسين التعليم الجامعي. 24- ضعف استثمار الجامعات في التعليم والتدريب والبحث والاستشارات مع مؤسسات سوق العمل. 25- شحه المصادر والمراجع والدوريات الحديثة المساعدة على تحسين التعليم. 26- ضعف مساهمة عضو هيئة التدريس من خلال البحث العملي في حل مشكلات مؤسسات سوق العمل.
م	**الفرص**	**التهديدات**
	1- زيادة الطلب على الأيدي العاملة المؤهلة والمدربة في السوق المحلي والخارجي.	1- شدة المنافسة المعتمدة على نوعية العنصر البشري في سوق العمل المحلي والخارجي.

2- زيادة الحاجة لدور الجامعات في تدريب وتنمية مهارات الموارد البشرية. 3- حرية انتقال الموارد البشرية للأسواق الخارجية. 4- زيادة معدلات الاستثمار للشركات المتعددة الجنسيات في سوق العمل المحلي. 5- إنشاء الهيئة الوطنية العليا للجودة والاعتماد الأكاديمي. 6-زيادة الاهتمام بالجودة الشاملة على المستوى المحلي والدولي. 7- إمكانية الاستثمار في البحث العلمي بالجامعات لتعزيز قدرة مؤسسات سوق العمل الإنتاجية. 8- إمكانية الاستثمار في برامج التعليم والتدريب بالجامعات بما يستجيب مع احتياجات مؤسسات سوق العمل المحلي والخارجي. 9- إمكانية الاستفادة من تقنية المعلومات في تطوير التعليم والبحث العلمي وتحسين نوعيته. 10- إمكانية الاستفادة من تقنية المعلومات لدى عضو هيئة التدريس والطلبة في الاطلاع على جديد المعرفة. 11- استفادة الجامعات من نمو المعرفة يزيد من قدرة مؤسسات سوق العمل على المنافسة في السوق الخارجي.	2- تغيرات عميقة في تركيب الوظائف والمهن وخصائصها. 3- تحولات كبيره في طرائق الأداء وأساليب الإنتاج في سوق العمل المحلي والخارجي. 4- تغلب الموجهات الاجتماعية للتعليم الجامعي على متطلبات التنمية في سوق العمل. 5- هدر بشري ورأسمالي جراء ضعف تجاوب التعليم الجامعي من حيث الكم والكيف مع احتياجات سوق العمل. 6- ضعف توجه الحكومة في استقطاب رؤوس الأموال العربية والأجنبية. 7- تدخل بعض الوزارات الحكومية في نشاط الجامعات يضعف قدرتها على التطوير والتحسين. 8- تدخل الأحزاب السياسية في تعيين قيادات أكاديمية وإدارية بالجامعات. 9- بطء عنصر التنمية الاقتصادية المعززة لقدرة مؤسسات سوق العمل على امتصاص العمالة المؤهلة. 10- بروز المشكلات الاجتماعية وتهديد الأمن الاجتماعي نتيجة زيادة البطالة في صفوف المؤهلين. 11- فرض مركزية شديدة من قبل الحكومة على الجامعات. 12- زيادة الاختلالات الأمنية وتأثيرها . 13- استقطاب الكفاءات العلمية إلي سوق العمل الخارجي.

الرؤية: تتطلع الجامعات اليمنية إلي تحقيق الجودة في التعليم الجامعي بما يسهم في إرضاء مؤسسات سوق العمل المحلي والدولي ودعم التنمية خلال الفترة من(2015 – 2024م).

الرسالة : تسعي الجامعات اليمنية إلي التميز في الأداء من خلال بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لتطبيق الجودة وتوثيق روابط العلاقة مع مؤسسات سوق العمل المحلي والدولي.

جدول (2) يوضح الغايات والأهداف والخطط التنفيذية ومؤشرات الأداء والتوقيت الزمني والتكلفة المادية.

الغايات الإستراتيجية	الأهداف	الخطط التنفيذية	مؤشرات الأداء	التوقيت الزمني	التكلفة المادية بالريال
الغاية الأولى : بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لفكرة الجودة الشاملة.	أولاً: ضمان دعم والتزام القيادة العليا للجامعة.	1- تدريب القيادة العليا بالجامعة حول ثقافة الجودة الشاملة لترسيخ القناعة بأهمية فلسفة الجودة الشاملة.	- تنفيذ الدورات التدريبية للقيادات العليا.(رئيس، نواب، عمداء، أمين عام).	2015- 2016 يناير - فبراير	9,000,000 1,000,000
		2- قيام القيادة العليا للجامعة بنشر رؤية ورسالة الجامعة للجودة الشاملة.	-عقد المؤتمرات - ندوات - ورش	مارس	1,000,000
		3- اهتمام القيادة العليا بتدريب القيادة الوسطى حول ثقافة الجودة الشاملة.	تنفيذ الدورة التدريبية(نواب عمداء، مدراء عموم، رؤساء أقسام أكاديمية).	إبريل - مايو	1,000,000
		4- قيام القيادة العليا للجامعة بالمساندة والتحفيز الفردي والجماعي للعاملين بالجامعة.	- حوافز - مكافئات - شهادات	مستمر	1,000,000
		5- اهتمام القيادة العليا بتدريب القيادة التنفيذية حول ثقافة الجودة الشاملة.	تنفيذ الدورة التدريبية(أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم + مدراء إدارات، رؤساء أقسام، مختصين، عاملين).	يونيو - يوليو مستمر	1,000,000 4,000,000
		6- قيام القيادة العليا بترسيخ الأمان والاستقرار والرضا لدى العاملين بالجامعة.	- تأمين صحي. - ضمان اجتماعي		
	ثانياً: نشر القيم المساندة لتطبيق الجودة الشاملة بالجامعة.	1- تشجيع المشاركة البناءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى العاملين.	- عقد الاجتماعات - اللقاءات - اقتراح الحلول	2016- 2024 مستمر مستمر	32,400,000 100,000 100,000
		2- تنمية الولاء والانتماء لدى العاملين بالجامعة.	- برامج تثقيف - ندوات توعية		
		2- تنمية الرقابة الذاتية والشعور بالمسئولية لدي جميع العاملين .	- عمل توعية بأخلاقيات العمل - عمل تثقيف بأخلاقيات المهنة	مستمر	100,000
		3- تنمية العلاقات الإنسانية المبنية على الاحترام المتبادل بين الجميع.	- الزيارات - مكافئات - التواصل - حوافز	مستمر	100,000
		4- النظر لكل من يعمل بالجامعة بأن لدية القابلية للإبداع والابتكار.	- دعم الإبداع والابتكار - دعم المبادرات	مستمر	1,000,000

		5- ترسيخ العمل بروح الفريق الواحد.	- تشكيل فرق العمل - عقد اجتماعات - إشراك الجميع بالقرارات	مستمر	1,000,000
		6- تعزيز مبدأ الصراحة والشفافية في مناقشة المشكلات.	- تقييم مستوى الوضوح - تقييم مستوى الموضوعية - تقارير المحاسبة والمساءلة	مستمر	500,000
		7- تنمية الثقة المتبادلة بين جميع العاملين بالجامعة.	- تبادل المعلومات - إزالة الخوف عن العاملين - كسر الحواجز بين العاملين - توقف ثقافة اللوم	مستمر	300.000
الغاية الثانية: توثيق روابط العلاقة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل .	أولاً: تهيئة البنية التنظيمية المساندة لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات، وذلك من خلال الآتي:	أ- تشكيل المجالس والوحدات واللجان: يشكل في كل جامعة المجالس والوحدات واللجان الآتية: أولاً: **مجلس الجودة:** يصدر رئيس كل جامعة قرار بتشكيل مجلس للجودة يقوم ب : - وضع الخطط المستقبلية لتطوير المباني. - إعداد اللوائح التنظيمية. - توفير التجهيزات والمعامل. - إبرام الاتفاقيات والعقود مع سوق العمل. - إعداد نظام لجودة المعلومات بالجامعة. إعداد نظام للمحاسبة وتقييم استخدام الموارد. **ثانياً: وحدة الجودة :** يصدر رئيس كل جامعة قرار بتشكيل وحدة الجودة، تقوم ب: - إعداد وبناء معايير جودة الأداء بالجامعة. - متابعة تقييم الأداء دورياً بالجامعة. - معالجة الانحراف عن الأداء بالجامعة. - رفع تقارير دورياً إلي المجلس. **ثالثاً:لجنة الجودة بالكليات والمراكز الخدمية والبحثية:** يصدر عميد الكلية أو المركز قرار بتشكيل لجنة للجودة تقوم ب: - تطبيق معايير جودة الأداء. - تقييم الأداء وفق المعايير الموضوعة. - تحديد الانحرافات عن الأداء. - استخدام الأساليب الإحصائية . - رفع تقارير دورية إلي الوحدة.	تحسين خدمات المكتبات. - إدخال تقنيات تعليم حديثة. - توسيع الأنشطة الطلابية. - تحسين الأجور والمكافئات. - عدد الاتفاقيات الدولية. - زيادة ميزانية البحث العلمي. - زيادة التبادل العلمي والثقافي. - تحديث البيانات والمعلومات - تقارير محاسبة دورية - تقييم أداء الإداريين. - تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس - تحديد مؤسسات سوق العمل. - دراسة رغبات سوق العمل. - تحقيق رضا سوق العمل. - معرفة خدمات المنافسين. - دراسة خصائص المنافسين. - معرفة جوانب تميزهم. - دراسة قدراتهم ومهاراتهم.	2016 - 2024م سنويـــاً سنوياً كل ثلاث سنوات كل سنتين سنويـــاً سنويـــاً سنويـــاً سنويـــاً	30,000,000 10,000,000 10,000,000 10,000,000 10,000,000 200,000 200,000 2,000,000 2,000,000
	ثانياً: تحقيق التكامل بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل في سياسة القبول والتخصصات، وذلك من خلال الآتي:	1- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل في تحديد سياسة القبول بالكليات في ضوء احتياجات ومتطلبات التنمية. 2- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل في تحديد الطاقة الاستيعابية للتخصصات الأكاديمية. 3- تقوم الجامعة التخصصات الأكاديمية بالكليات بصورة دورية لضمان ربطها باحتياجات ومتطلبات سوق العمل المحلي والدولي. 4- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل في رسم الخطط للتخصصات الأكاديمية بالكليات. 5- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل في اختيار التخصصات الأكاديمية التي تتلاءم مع الخصائص التقنية وأساليب الإنتاج. 6- توزع الجامعة الطلبة على التخصصات حسب احتياجات ومتطلبات سوق العمل مع مراعاة ميولهم وقدراتهم. 7- توازن الجامعة بين التخصصات النظرية والعملية واحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل. 8- تحدد الجامعة أعداد الطلبة في التخصصات في ضوء احتياجات التنمية ومتطلبات مؤسسات سوق العمل المتغيرة. 9- تستحدث الجامعة تخصصات أكاديمية جديدة تلبي احتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل.	- تقييم تطبيق معايير القبول والتسجيل في جميع التخصصات بالجامعة. - تحديث معايير القبول والتسجيل بما يتناسب مع المتغيرات المحلية والدولية. - توفير بيانات ومعلومات عن الأعداد المطلوبة في سوق العمل المحلي والدولي. - توفير بيانات ومعلومات عن نوعية المخرجات المطلوبة في سوق العمل المحلي والدولي. - توفير بيانات ومعلومات عن التخصصات المطلوبة في سوق العمل المحلي والدولي. - تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم من أجل تجويد المخرجات. - تقييم مستوى رضا مؤسسات سوق العمل عن الخريجين	2015 - 2024 سنوياً كل سنتين سنويا سنويا سنويـــاً سنوياً سنويـــاً	32,500,000 500,000 500,000 500,000 500,000 500,000 500,000 500,000
	ثالثا: توثيق الروابط بين الجامعات ومؤسسات	1- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل بالتخطيط للتعليم التعاوني والتدريب المشترك بينهما.	- تقييم جودة برامج التعليم والتدريب.	2015 - 2024م سنويـــا	20,000,000 200,000

	سوق العمل في التعليم والتدريب، وذلك من خلال الآتي:	2- تنسق الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لتوفير فرص التدريب الميداني للطلبة لربط الجانب النظري بالعملي.	- توفر معلومات عن إمكانات مؤسسات سوق العمل التدريبية المتاحة.	سنويا	200,000
			- إعداد قوائم بأعداد الطلبة المطلوب تدريبهم في كل مؤسسة من مؤسسات سوق العمل.	سنويا	200,000
		3- تتعاون الجامعة ومؤسسات سوق العمل في حصر وتنظيم الإمكانات التدريبية المتاحة بينهما.	- تحديد البرنامج الزمني للتدريب الطلبة بشكل دقيق.	سنويـــاً	200,000
		4- تشرك الجامعة مؤسسات سوق العمل بالإشراف على التدريب الميداني للطلبة.	- توفر معلومات عن نوعية المهارات المطلوبة في سوق العمل المحلي والدولي.	سنويـــــا	200,000
		5- تتيح مؤسسات سوق العمل لطلبة الجامعة قضاء فترات تدريب عملي داخلها.	- قياس رضا الطلبة على طبيعة فرص العمل المتاحة بمؤسسات سوق العمل.	سنويا	200,000
		6- تقوم الجامعة بإعلام مؤسسات سوق العمل عن خدماتها التعليمية والتدريبية المتاحة.	- تقييم رضا مؤسسات سوق العمل عن مهارات الطلبة.		
		7- تهتم الجامعة بآراء مؤسسات سوق العمل المتعلقة بجودة برامجها التعليمية والتدريبية المتاحة.	- تقييم مهارات وقدرات الخريجين مع متطلبات الوظائف في سوق العمل.		
		8- تشارك مؤسسات سوق العمل في تنفيذ برامج تدريبية تكسب الطلاب مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة.			
	رابعاً: ربط البحث العلمي باحتياجات ومتطلبات سوق العمل، وذلك من خلال الآتي:	1- تزود الجامعة مؤسسات سوق العمل بالمعلومات عن نشاطاتها البحثية.	- إعداد معايير لجودة البحث العلمي الذي يرغبه سوق العمل.	2018 - 2024	3,600,000
		2- تنسق الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لإعداد قوائم بالمشكلات التي تواجهها لدراستها ومعالجتها.	- دراسة رغبات مؤسسات سوق العمل في نوعية البحث العلمي.	2018م	100,000
		3- تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث العلمية الميدانية المتصلة بحاجات مؤسسات سوق العمل.	- إعداد قوائم بالمشكلات التي تواجهها مؤسسات سوق العمل.	كل سنتين	100,000
		4- تشجع الجامعة طلبة الدراسات العليا لإعداد أبحاثهم في الماجستير والدكتوراه لتطوير مؤسسات سوق العمل.	- إبرام عقود بحثية بين الجامعة ومؤسسات سوق العمل.	سنويـــا	100,000
		5- تحرص الجامعة على تحويل نتائج الأبحاث إلي برامج ومشروعات لتطوير العمل في مؤسسات سوق العمل.	- ملامسة البحوث لمشكلات حقيقية في مواقع العمل.	2019م	100,000
		6- تتفق الجامعة ومؤسسات سوق العمل على أولوية البحث العلمي حسب الأهمية والحاجة.	- تقييم قناعة مؤسسات سوق العمل بتطبيق نتائج البحوث.	كل سنتين	100,000
		7- تحرص الجامعة على تزويد مؤسسات سوق العمل المعنية بنتائج الأبحاث، وفقا لاهتمامات كل منها.	- قياس مستوى ثقة مؤسسات سوق العمل بقدرة نتائج البحوث على معالجة مشكلاتها الواقعية.	سنويا	100,000
			- تقييم مستوى مهارات وقدرات الباحثين في تقديم حلول إجرائية لسوق العمل.	سنويـــا	50,000
	خامساً: تفعيل دور مؤسسات سوق العمل في تمويل الجامعات.	1- تنسق الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لدعم أنشطة التطوير بالجامعة.	- تحقق الجامعة إيرادات مالية من مؤسسات سوق العمل.	2018 - 2024	110,000,000
		2- تتواصل الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لتمويل المؤتمرات والندوات والورش التي تعقدها الجامعة ولها ارتباط بطبيعة عمل تلك المؤسسات.	- عدد المشاريع المنفذة.	سنويـــا	50,000,000
		3- تنسق الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لتقديم الجوائز للبحوث العلمية والتطبيقية المتميزة.	- عدد المؤتمرات والندوات والورش المنعقدة .	سنويـــا	10,000,000
		4- تنسق الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لدعم الطلبة المحتاجين لمواصلة دراستهم الجامعية في التخصصات التي تحتاجها.	- عدد البحوث المنشورة عربياً ودولياً .	سنويـــاً	10,000,000
		5- تتواصل الجامعة مع مؤسسات سوق العمل لتمويل بحوث الدراسات العليا التي لها علاقة بمجال عملها.	- عدد الطلبة المحتاجين.	سنويـــا	10,000,000
		6- تعلن الجامعة عن خدماتها التعليمية والتدريبية والاستشارية لمؤسسات سوق العمل مقابل رسوم مالية.	- عدد البحوث لطلبة الدراسات العليا.	سنويـــا	10,000,000
		7- تدعو الجامعة مؤسسات سوق العمل لإقامة المعارض السنوية داخلها مقابل رسوم مالية.	- إبرام عقود تعليم وتدريب واستشارات.	سنويـــاً	10,000,000
			- برامج ودورات.		
			- عدد المعارض المقامة.		

المراجع العربية

1. أحمد، أرسلان محمد، (2002). *إطار الرؤية الإستراتيجية لليمن (2001 – 2025) ودور الدولة بالشراكة مع القطاع الخاص في مجال إنماء مؤسسات العلوم والتكنولوجيا* : ورقة عمل. مجلة دراسات اقتصادية، العدد الثالث، صنعاء.
2. الاثوري، جميل حميد، (2010). *واقع العلاقة بين قطاع البحث العلمي بالجامعة وقطاع الأعمال في محافظة تعز وسبل تطويرها* . ورقة بحثية مقدمة إلي: ورشة العمل الخاصة بربط البحث العلمي بحل مشكلات المجتمع، المنعقدة خلال الفترة من 14–15 ابريل، جامعة تعز، اليمن.
3. برقعان، أحمد محمد، (2001). *تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
4. برقعان، أحمد محمد وعبد الحكيم رضوان سعيد، (2008). *دور الإدارة الجامعية في تحقيق وظائف الجامعة: دراسة ميدانية على جامعتي قناة السويس وحضرموت*. مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد26، كلية العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء.
5. البشيري، منصور على صالح، (2002). *القطاع الخاص ومتطلبات الانضمام إلي منظمة التجارة العالمية*. مجلة دراسات اقتصادية، العدد الرابع، صنعاء.
6. باطويح، محمد عمر، (2003). *استقلالية الجامعات العربية الرصيد الإستراتيجي للتنمية*. بحث مقدم إلى الملتقى العربي الثاني : الموصفات العالمية للجامعات، المنعقد خلال الفترة 22 – 24، جامعة عدن، اليمن.
7. باعلوي، عبد الخالق أحمد، (2003). *مواصفات الخريج الجامعي اليمني لمواجهة التحديات في سوق العمل* . بحث مقدم إلى
8. الملتقى العربي الثاني: الموصفات العالمية للجامعات، المنعقد خلال الفترة 22 – 24، جامعة عدن، اليمن.
9. بايرمان، جيري، (1995). *التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الأكاديمية*. مجلة الدراسات المالية والمصرفية، المجلد(3)، العدد(1)، المعهد العربي للدراسات المالية والمصرفية.
10. الجهني، محمد فالح، (2006). *التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي*. مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، العدد140، ديسمبر، السعودية.
11. حيدر، أحمد سيف، (2002). *جامعة المستقبل وارتباطها بسوق العمل وخطط التنمية في الجمهورية اليمنية والدول العربية الأخرى*. المؤتمر القومي السنوي العاشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.
12. حبيشي، عادل محمود عبدالله، (2005).*التحليل الاستراتيجي لتفعيل دور الإدارة الجامعية اليمنية في تحقيق أهدافها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
13. حيدر، عبد اللطيف، (2008). *التعليم العالي وسوق العمل: بناء علاقة شراكة مستدامة*. كتاب الأبحاث المقدمة في المؤتمر الثاني للتعليم العالي: مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، المنعقد خلال الفترة من 12–13 مارس، صنعاء.
14. الحاوري، محمد أحمد، (2002). *توجهات القطاع الخاص في إطار الخطة الخمسية الثانية 2001–2005م(معوقات التحول ومتطلبات الانطلاق – رؤية نقدية)*. مجلة دراسات اقتصادية، العدد الثالث، صنعاء.
15. الخطيب، أحمد، (2000). *الإدارة الجامعية – دراسات حديثة*. الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، الأردن.
16. الدجني، عليان عبد الله، (2006). *واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
17. الرفاعي، طاهرة، (2008). *المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن*. المؤتمر الثاني للتعليم العالي: مخرجات التعليم وسوق العمل، المنعقد خلال الفترة من 12–13مارس، صنعاء، اليمن.
18. سعد، عبد الجبار عبد الله، (2000). *التعليم الجامعي في اليمن ودوره في خدمة التنمية*. مؤتمر التعليم العالي الأهلي، كتاب الأبحاث – المحور الثاني، المنعقد في جامعة الملكة أروى، خلال الفترة من 30 مايو – يونيو، صنعاء.
19. الشامي، أحمد محمد، (2000). *العولمة وتأثيرها على منظمات الأعمال*. مجلة كلية التجارة والاقتصاد، عدد خاص بأبحاث المؤتمر العلمي الخامس المنعقد خلال الفترة 23–25 أكتوبر، الجزء الثاني، صنعاء.
20. الشامي، عبد الله محمد، (2008). *نظام الاعتماد الأكاديمي وإمكانية تطبيقه على مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية*. ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر الثاني للتعليم العالي (مخرجات التعليم وسوق العمل)، المنعقد خلال الفترة من 12–13 مارس، صنعاء.
21. الشرعي، بلقيس غالب، (2002). *أزمة التعليم العالي في اليمن وتحديات الواقع*. مجلة البحوث والتطوير التربوي، العدد السابع، صنعاء.
22. عبد المنعم، أسامة وطارق حامد مبيضين، (2012). *التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية للوصول إلي الجودة التعليمية*. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان الجودة في التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين.

23. عباس، عايدة فؤاد إبراهيم، (2002). *إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة المعلومات بالتعليم الجامعي في اليمن*. مجلة التربية، المجلد الخامس، العدد السادس، تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة .

24. عبد النبي، سعاد بسيوني، (1996). *إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد(3)، العدد(20)، القاهرة.

25. عليمات، صالح ناصر ، (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

26. عرجاش، علي شوعي ناجي، (2004). *تطوير إدارة كليات التربية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

27. عشيبة، فتحي درويش، (2000). *الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية*. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص(3)، عمان.

28. عبده، فؤاد راشد، (2003). *العلاقة بين الإدارة الحكومية وإدارة الجامعات الحكومية اليمنية : الواقع ومقتضيات التطوير*. الملتقى العربي الثاني: المواصفات العالمية للجامعات، المنعقد خلال الفترة من 22 – 24 سبتمبر، جامعة عدن، اليمن.

29. عباس، محمود السيد، (2007). *تصور مقترح للمهارات المطلوبة عند استخدام نموذج SWOT في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة*. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)، المنعقد خلال الفترة من 25–26 نوفمبر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر.

30. العفيري، نبيل أحمد محمد، (2006). *مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، اليمن.

31. الأغبري، علي عبد الحق محمد، (2000). *العوائق الإدارية والتنظيمية التي تواجه الجامعات اليمنية وسبل معالجتها*. الندوة الدولية حول الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، المنعقدة خلال الفترة 11 – 15 نوفمبر، جامعة عدن، اليمن.

32. مصطفى، أحمد سيد، (1997). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المنعقد خلال الفترة من 11–12مايو ،كلية التجارة بنها، جامعة الزقازيق، مصر.

33. المجيدي، عبد الفتاح على عبد الله، (2007). *تطور التعليم الجامعي في اليمن*. مجلة الباحث الجامعي، العدد (14)(15)، جامعة اب، اليمن.

34. – مطهر، محمد بن محمد، (2005). *التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية: الواقع والرؤية المستقبلية*. المركز الوطني للمعلومات، صنعاء.

35. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، (2005/2004). مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحله – أنواعه المختلفة.الإصدار الرابع، صنعاء.

36. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، (2006/2005). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحله – أنواعه المختلفة*. الإصدار الخامس، صنعاء.

37. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، (2007/2006). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحله – أنواعه المختلفة*.الإصدار السادس، صنعاء.

38. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، (2008/2007). *مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية: مراحله – أنواعه المختلفة*. الإصدار السابع، صنعاء.

39. النعيمي، صلاح، (2009). رؤية مستقبلية لتدعيم مخرجات التعليم العالي وسبل تحقيق المواءمة مع متطلبات سوق العمل. مجلة الثوابت، العدد 55، يناير – مارس، صنعاء.

40. الهادي، إبراهيم شرف، (2005). تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية وفق معايير الجودة الشاملة. دراسة مقدمة للمؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي، جامعة البحرين، 11–13ابريل، البحرين.

41. الهبوب، احمد غالب، (2006). فلسفة التعليم الجامعي في البلدان العربية: دراسة تحليلية نقدية لأهداف التعليم الجامعي في الأردن واليمن. المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر، مركز تطوير التعليم الجامعي، المنعقد خلال الفترة من 26–27 نوفمبر، جامعة عين شمس، القاهرة.

42. وزارة التعليم العالي، (2004). *إستراتيجية تطوير التعليم العالي في الجمهورية اليمنية*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء.

المراجع الأجنبية

1. Horine , J. and Hailey ,W, (1995) , challenge to successful Quality Management Implementution in Higher Education Institution Innovative Higher Education , pp. 7 – 17.
2. Marches, T, (1993), Total Quality Management Atime for Ideus, Change, pp.10-13.
3. Ralph G. lewes and Douglas smith, (1997), "Why quality imporvement in higher education", International Journal, Vol.1, January-December, pp.18-19.
4. Seymour, Danial, (1991), TQM on Campus: What the pioneers are finding , AAHE, Bulletion, pp.10-13.

نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر
تقويم نماذج وخبرات معاصرة في ضمان جودة التعليم الجامعي: تقويم خبرات عربية

بن فرج زوينة
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – الجزائر
benfradjsouad@gmail.com

نوي نبيلة
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – الجزائر
noui.n34@gmail.com

الملخص: *تعاني مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية من تحديات مرتبطة بتدني نوعية مخرجاتها وعدم ملاءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية، ونتيجة لذلك فقد سعت الكثير من الحكومات إلى إصلاح مؤسسات التعليم العالي وتجويد مخرجاتها وضمان الجودة التي تضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية وملاءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.*

وبالنسبة للجزائر أصبح إنشاء نظام لضمان جودة التعليم العالي ضرورة حتمية لمواجهة مختلف التحديات التي تعرفها الجامعة الجزائرية. وفي هذا الإطار طبقت الجامعات الجزائرية منذ سنة 2004-2005 نظام LMD الذي يقوم على فلسفة التقويم والتحسين المستمر والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا، هذا بعد الاختلالات الكثيرة التي عرفها النظام الكلاسيكي.

وعليه سوف نتطرق من خلال هذه الورقة البحثية إلى:

- *مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي؛*
- *أهداف تطبيق نظم ضمان جودة التعليم العالي؛*
- *تشخيص وضعية التعليم العالي في الجزائر قبل الإصلاح؛*
- *مبررات الإصلاح والبحث عن الجودة؛*
- *المحاور الأساسية لعملية الإصلاح؛*
- *الهيكلية الجديدة للتعليم العالي كمدخل لتحقيق جودة التعليم العالي؛*
- *قطاع التعليم العالي في الجزائر بعد الإصلاح؛*
- *وقفة نقدية للإصلاحات.*

الكلمات المفتاحية: *التعليم العالي في الجزائر، ضمان جودة التعليم العالي، نظام LMD .*

المقدمة

أصبح " ضمان وإدارة الجودة " Quality Assurance & Management " يمثل واحدا من أبرز أولويات الإصلاح والتطوير التعليمي، وعلى رأس قمة أولويات أجندة عمل العديد من مؤسسات التعليم العالي حول العالم. فالوعي العالمي بهذه المسألة بدأ ينتشر ويتعمم من خلال ملتقيات دولية منها مؤتمر **هونغ كونغ** عام **1991** م الذي أعلن فيه عن قيام شبكة دولية لأجهزة ضمان الجودة في التعليم العالي، ومؤتمر **باريس** المنعقد في ديسمبر **1995** م حول الجودة في التعليم العالي الذي نظمه برنامج الإدارة المؤسسية للتعليم العالي التابع لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي **OECD** ومؤتمر **لند ن** في فيفري **1996** م تحت عنوان الفهم المتغير للمستويات الأكاديمية في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة.

وقد أدركت البلدان الأوروبية، على غرار البلدان الأنجلوسكسونية والبلدان الصاعدة، العلاقة الوثيقة بين التعليم العالي والتنمية الاقتصادية، وباشرت في إصلاحات عميقة لمنظوماتها التعليمية. وامتدت دينامكية الإصلاح هذه لتشمل عددا معتبرا من البلدان الإفريقية وبلدان الجوار المغاربية.

لذا بات من الضروري أن نتساءل عن طبيعة التطوير الذي ينبغي إحداثه على منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر. وقد أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في تقريرها مختلف العوائق التي تعاني منها الجامعة الجزائرية، كما أبرزت الحلول الواجب إدخالها لضمان جودة التعليم العالي وتمكين الجامعة من القيام بالدور المنوط بها في دفع سيرورة تكييف منظومة التعليم العالي مع المتطلبات والحاجيات التي أفرزتها هذه السيرورة.

1. مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي

عرفت اليونسكو ضمان الجودة بأنه عملية تقييم جارية ومستمرة لجودة نظام التعليم العالي أو مؤسساته أو برامجه. ويركز مفهوم ضمان الجودة باعتباره آلية تنظيمية على المساءلة والتطوير، وعلى توفير المعلومات والإحكام من خلال عملية متفق عليها ومعايير مؤسس لها بشكل جيد.[1]

ووفقاً للرابطة الأوربية لضمان الجودة في التعليم العالي يشير مفهوم ضمان الجودة إلى مجموعة الإجراءات الإدارية والتقييمية ذات الطابع المنهجي المنظم التي تتبناها مؤسسات أو نظم التعليم العالي بهدف مراقبة الأداء، وضمان تحقيق مخرجات الجودة، أو الوصول إلى أعلى مستويات الجودة المنشودة.[2]

أما التقرير الصادر عن منظمة اليونسكو بباريس فقد عرف ضمان جودة التعليم العالي على أنها: عملية مستمرة لتقويم (تقييم ومراقبة، وضمان، والحفاظ على استدامة، وتحسين) جودة نظم، أو مؤسسات، أو برامج التعليم العالي.[3]

وعلى العموم يمكن تعريف ضمان جودة التعليم العالي على أنه فحص لنظام التعليم العالي يشمل المؤسسات والبرامج، يهدف إلى تشخيص الاختلال وإجراء التصحيحات اللازمة بهدف الارتقاء بنظام التعليم العالي إلى أعلى مستويات الكفاءة.

وعليه يعتبر التقييم – سواءا الداخلي أو الخارجي – أحد أهم العناصر الضرورية لضمان الجودة ولا يقتصر التقييم على فعالية وكفاءة

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميا لافتا، فخلال سنة 1961بلغ إجمالي الطلبة الجزائريين المسجلين في معاهد التعليم العالي 1317طالبا، وفي سنة 2002 انتقل العدد إلى 552.804 طالبا مسجلين في التدرج و 27.383 طالبا في ما بعد التدرج. كما أن هناك نموا هاما في عدد الأساتذة الجامعيين، حيث انتقل من 700 أستاذ سنة 1970إلى أكثر من 17000 أستاذ إلى سنة 2000.[5]

إن مثل هذا التطور السريع ما كان له ليحدث دون أن تتولد عنه عدة اختلالات، والتي مردها أساسا إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي. وحسب ملف إصلاح التعليم العالي والوثيقة الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2005يمكن تسجيل الاختلالات التالية في النظام الكلاسيكي:[6]

1-في مجال الاستقبال والتوجيه وانتقال الطلبة

- يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام توجيه مركزي، عرفت محدوديته، وتسبب في خيبة أمل مشروعة وأدى إلى انسدادات تجسدت في النسبة العالية للراسبين وإقامة مطولة للطلبة؛
- نمط انتقال سنوي يفتقر إلى المرونة أفرز تسربات معتبرة زادت من حدة الآثار السلبية لإعادة التوجيه التي تنتهي عادة بالرسوب؛
- نظام تقييم عطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية؛
- توفر تكوين في السنوات الأولى من الجامعة لا يتلاءم ومختلف شعب البكالوريا.

2-في مجال هيكلة التعليم وتسييره

- هيكلة أحادية النمط؛
- مسارات تكوين مختلفة لا توفر المعابر؛

مؤسسات التعليم العالي (التقييم المؤسسي) بل يشتمل أيضا على تقييم برامجه التعليمية (تقييم البرامج). ومن الضروري أن تتبع مرحلة التقييم بمرحلة إدارة التغيير بمعنى العمل على نتائج عملية التقييم وإحداث التغييرات اللازمة.

2. أهداف تطبيق نظم ضمان جودة التعليم العالي

حدد Law خمسة أهداف رئيسية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وهي:[4]

1.المحاسبية. Accountability

2.تعزيز ودعم العملية التعليمية. Enhancement of Education

3.الإدارة الفعالة للموارد المتاحة Effective Resource Management .

4.الشفافية. Transparency

2.ممارسة السلطة Authority Figure

3. تشخيص وضعية التعليم العالي في الجزائر قبل الإصلاح

- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل ودورات الامتحانات المضاعفة والمطولة التي تعيق الطالب على العمل الفردي.

3-في مجال الشهادات والتأطير والتأهيل المهني : يلاحظ ما يلي:

- نسبة تأطير غير كافية نجمت عنه مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج من بين أسبابها هجرة الأساتذة الباحثين؛

4-تكوين قصير المدى غير جذاب لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها (تكوين الإطارات المتوسطة) بسبب عدم وضوح القانون الخاص وعدم توفر فرص التشغيل؛

5-في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل، نسجل ما يلي:

- برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة؛
- اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

4. مبررات الإصلاح والبحث عن الجودة

إن تصحيح الاختلالات المسجلة، إما على صعيد التسيير أو على صعيد أداء الجامعة الجزائرية ومردودها، يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. يرمي هذا الإصلاح إلى التكفل بالمتطلبات الآتية:[7]

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي؛
- تحقيق تناغم مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير التفاعلات ما بين الجامعة وعالم الشغل؛
- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن؛
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة، لاسيما منها تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها؛

- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا؛
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما؛
- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور.

5. المحاور الأساسية لعملية الإصلاح

لتحقيق المهام السابقة الذكر تم تحديد المحاور الأساسية لعملية الإصلاح المحققة لجودة التعليم العالي:[8]

1-تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن.

2-التكوين للجميع وعلى مدى الحياة

3-استقلالية المؤسسات الجامعية؛

4-انفتاح الجامعة على العالم.

6. الهيكلية الجديدة للتعليم العالي كمدخل لتحقيق جودة التعليم العالي

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002 ، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة 2004- 2013 وتتضمن هذه الإستراتيجية، في أحد محاورها الأساسية، إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم (نظام L .M.D) ذات ثلاث أطوار تكوينية : ليسانس –ماستر –دكتوراه، أي هيكلية تستجيب للمعايير الدولية، وتكون مصحوبة بتحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي.[9]

- **الليسانس:** يتكون من وحدات تعليمية موزعة على سداسيات. يشتمل هذا الطور على ستة (06) سداسيات، كما يتضمن مرحلتين، تتمثل أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وتتمثل ثانيتهما في تكوين متخصص.

ينقسم طور الليسانس إلى غايتين:

- غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل؛
- غاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر.

- **الماستر:** يتشكل هذا الطور من وحدات تعليمية موزعة على سداسيات. ويشتمل هذا الطور بدوره على (04) سداسيات، وهو طور مفتوح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط المطلوبة للالتحاق بهذا الطور، كما أنه طور مفتوح كذلك لكل حاصل على ليسانس ذات طابع مهني، الذي يمكنه من العودة إلى الجامعة بعد قضاء فترة في الحياة المهنية. يحضر هذا التكوين إلى مهمتين:

- مهمة مهنية متميزة باكتساب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد، بما يسمح بالنفاذ إلى مستويات عالية من الأداء والمهارة (ماستر مهني)؛
- مهمة الباحث المتميزة بالتحضير للبحث العلمي الموجه منذ البداية للقيام بنشاط بحث في الوسط الاقتصادي أو في الوسط الجامعي (ماستر بحث).

- **الدكتوراه:** يضمن هذا الطور من التكوين الذي تبلغ مدته الدنيا ستة سداسيات تعميق المعارف في تخصص محدد وتحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث (تنمية الاستعدادات للبحث). يتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.

إن هذه الهيكلية الجديدة توفر لكل متعلم وفي كل مرحلة من مراحل الحياة، ومهما كان المستوى الذي تم بلوغه، والدوافع المعبر عنها، فرصة الإقبال على تكوين جديد أو تحسين تكوين سابق سواء من خلال ممارسة مهنة أو بعد تجربة مهنية.

أ- **تنفيذ الإصلاح:** يتم تنفيذ الإصلاح على عدة مستويات:[10]

- **على مستوى المؤسسة:** يقع على عاتق مؤسسة التعليم العالي القيام ببناء عروض التكوين، بالارتكاز على قدراتها العلمية والبيداغوجية الخاصة بها، مسخرة في ذلك إمكانياتها في مجال البحث، بمساهمة الشريك الوطني بل وحتى الأجنبي، ليس فقط من أجل تغطية احتياجاتها الخاصة بل أيضا من أجل الاستجابة لطلبات المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

وتسهر مؤسسة التعليم العالي على أن يكون عرض التكوين المقترح متماشيا مع المجالات الكبرى لتخصصها، وأن يوفر مسالك متنوعة، ومعابر ما بين مختلف المسالك لتسهيل عملية توجيه الطلبة وإعادة توجيههم، لهذا الغرض يتعين على المؤسسة تعبئة وتجنيد فرق تكوين متعددة التخصصات.

- **على المستوى الجهوي:** تبدي اللجان الجهوية للتقييم برأيها في مدى انسجام عروض التكوين وجدواها ونوعيتها وملاءمتها وكذا في الإمكانات البشرية والمادية المتاحة والهياكل المسخرة من طرف مؤسسة التعليم العالي المعنية، وهذا في إطار الاحترام الصارم لأحكام دفتر الشروط.
- **على المستوى الوطني:** تتمثل مهمة اللجنة الوطنية للتأهيل، في اعتماد عروض التكوين المقدمة من طرف اللجان الجهوية للتقييم وتأهيلها وتقييم أثار هذه العروض على تنمية البلاد، من خلال وضعها في الإطار الشامل لإستراتيجية التكوين التي سطرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، طبقا لتوجهات السياسات العمومية.

وعلى اللجنة الوطنية للتأهيل أن تتأكد كذلك، من نوعية وسمعة مختلف الشركاء الذين يسهمون في عروض التكوين، إلى جانب فحص ما تقدمه مختلف اتفاقيات التعاون الوطنية والدولية المرافقة لعروض التكوين. وتمثل هذه اللجنة بحكم تشكيلتها المكونة من خبراء

جامعيين وممثلي مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، هيئة ضامنة لانسجام خريطة التكوين العالي وضمان تنسيق مكوناتها.
وقد تم تطوير مجمل هذه الميكانيزمات بفضل برنامج عمل مكثف للإعلام لفائدة الأسرة الجامعية وحتى الجمهور العريض، من خلال تنظيم لقاءات وتظاهرات ذات طابع علمي وبيداغوجي، ومن خلال عقد ملتقيات وطنية ودولية.

ب- **الإجراءات المرافقة:** تتمثل في:[11]

- **في مجال التأطير من خلال:**
- وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني للأساتذة والباحثين والإطارات « تشجيع التكوين مدى الحياة» ؛
- تسخير الإمكانات الضرورية للاستجابة للأهداف؛
- مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج، من خلال اتخاذ تدابير تحفيزية وإضفاء مرونة على المعاملات الإجرائية؛
- تدعيم مشاركة الكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، والمشاركة تأطير التربصات المهنية؛
- ترقية وتطوير الطرائق التعليمية الحديثة، خاصة عبر تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم (الانترنت وباقي الشبكات، التعليم الالكتروني...)؛
- إعلام الأساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمضامين الإصلاح، من خلال برمجة دورات تحسيسية (ندوات – لقاءات – تربصات ...).
- **في مجال البيداغوجيا عبر:**
- تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي؛
- تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث خاصة وأن مخابر البحث ستشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج؛
- تثمين التربصات في الأوساط المهنية؛
- تطوير أنماط تكوين جديدة تعتمد أساسا على تكنولوجيات الإعلام والاتصال مثل التعليم عن طريق الخط، التعليم الالكتروني؛
- مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجع للزمن البيداغوجي.
- **في مجال الخريطة الجامعية من خلال:** إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع، والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان تناغم متوازن ما بين الطلب على التكوين، وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية، والواقع الاجتماعي الاقتصادي للبلاد على المستويين المحلي والوطني.
- **في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث:** من خلال وضع هياكل تتكفل بـ:
- استقبال الطلبة وتوجيههم؛
- تنظيم التربصات في الوسط المهني ومتابعتها؛
- تقييم التعليم؛
- تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين لضمان مرافقة الطلبة.
- **في مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية من خلال:**
- إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أسس الحكامة الراشدة بهدف:
- تحسين القدرات التسييرية لمسؤولي المؤسسات؛
- تدعيم روح الحوار والتشاور باحترام القواعد وأخلاق المهنة الجامعية وآدابها؛
- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي؛
- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.
- **في مجال التعاون الدولي من خلال:** تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين، وإرساء تعليم جديد وإعادة تفعيل البحث العلمي بالارتكاز على:
- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية(مجال تعاوني مغاربي- أورومتوسطي...) ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ذي نوعية، يسهل حراك الطلبة والأساتذة والباحثين، ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث؛
- تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع مردوديته؛
- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذي المستوى العالي.
- **في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية من خلال:**
- مسعى واستراتيجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار والتشاور؛
- إصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث يكون جاذبا ومحفزا؛
- جدير بالذكر أيضا أن الإصلاحات التي تقوم بها الجامعة الجزائرية تندرج أيضا ضمن مقتضيات اتفاقيات الشراكة التي تربط دول المغرب العربي مع الاتحاد الأوروبي ضمن ما يسمى مسار بولونا[12] الذي يسعى إلى إرساء دعائم وآليات ضمان الجودة.[13]

7. قطاع التعليم العالي في الجزائر بعد الإصلاح

اشتمل تقرير تقييم مسار التعليم العالي خلال الفترة 1962 إلى 2012 على نتائج الإصلاحات المعتمدة والمتمثلة فيما يلي:[14]

- **على الصعيد الكمي:** تضاعف عدد الطلبة المسجلين بـ 2.5 مرة بين سنة 2000 و2012، فقد وصل عدد الطلبة إلى 1.138.562

طالبا مسجلا خلال الموسم الجامعي 2010 –2011، موزعين على مختلف أطوار التكوين: التدرج (1.077.945)، ما بعد التدرج (60.617). بعدما كان عدد الطلبة المسجلين يقدر بـ 428.841 سنة 2000 (التدرج: 407.995 ، ما بعد التدرج: 20.846).

- تزايد عدد حاملي الشهادات بشكل مستمر، فمنذ الاستقلال إلى سنة 2000 (38 سنة) تخرج 600.000 طالب. لتسجل الفترة 2001 –2011 (عشر سنوات) تخرج 1.393.000 طالب من حاملي الشهادات.
- أما عدد المؤسسات المستقبلة لهذه الموارد البشرية فقد ارتفع من 26 وحدة سنة 2002 إلى 92 وحدة سنة 2012. وهي كالتالي 47 جامعة، 10 مراكز جامعية، 19 مدرسة وطنية عليا، 6 مدارس عليا للأساتذة و10 مدارس تحضيرية، تتوزع هذه الوحدات على 48 ولاية في البلاد.
- ارتفع عدد الأساتذة المكلفين بالتأطير من 17.460 أستاذا سنة 2000 إلى 40.000 أستاذا سنة 2011.
- ويمثل التكوين لنيل شهادة الدكتوراه شقا أساسيا من السياسة القطاعية الخاصة بتكوين المكونين. وفي هذا الإطار فقد تم استحداث مدارس دكتوراه ذات طابع محلي أو جهوي أو وطني. وقد سجلت سنة 2011 – 2012 أكثر من 53.000 طالبا، منهم ما يقارب 20.000 مسجلا في الماجستير و 33.000 مسجل في الدكتوراه، أما عدد المناقشات فقد بلغ 6.957 مناقشة. وقد أسهم التكوين في مرحلة ما بعد التدرج في الخارج بشكل كبير في تعزيز الإطار البيداغوجي والعلمي لمؤسسات التعليم العالي. فمنذ سنة 2000 تم إعادة توجيه سياسة التكوين في الخارج بشكل أساسي نحو التكفل بالأساتذة والباحثين المسجلين قي الدكتوراه، وهناك برنامج مماثل يتكفل بالطلبة الأوائل. وهكذا وصل عدد الأساتذة الباحثين المستفيدين من برامج المنح خلال الفترة الممتدة بين 2000 – 2011 إلى 3.056 أستاذ باحث، ومن هذا العدد تمت مناقشة 1.525 رسالة دكتوراه، أي بنسبة مردودية تقدر بـ 56%. وما يميز البرامج الحالية بالأساس أن نسبة العائدين بلغت 100% أما نسبة الطلبة الأوائل العائدين فقد بلغت 80%، وقد تم هذا بشكل كبير بفضل ما أتيح من ظروف إعادة الإدماج وتسهيلات الاستقبال.
- **على صعيد البحث العلمي والتطوير التكنولوجي:** إن برامج البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر تنظم في شكل برامج بحثية وطنية. يتفرع كل برنامج إلى مجالات، وكل مجال إلى محاور، وكل محور إلى مواضيع، وكل موضوع إلى مشروع بحث. وقد تم بالنسبة للبرنامج الخماسي الأول 2002– 2007 تنفيذ 30 برنامجا وطنيا للبحث (5226 مشروعا)، كما أن 34 برنامجا آخرا (2842 مشروعا) في طريق التنفيذ بعنوان البرنامج الخماسي الثاني الذي انطلق منذ 2008.
- عرف عدد مخابر البحث تطورا كبيرا من 305 مخبر بحث سنة 2000 إلى 1200 مخبرا سنة 2012.
- وبخصوص التمويل، فقد بلغ الغلاف المالي الذي تم تخصيصه للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي بالنسبة للفترة 2008–2012 مائة (100) مليار دينار جزائري. وبالموازاة مع هذا التمويل تم اتخاذ إجراءات تشريعية لصالح أنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي. كما تم تعزيز الموارد البشرية بقوانين أساسية جديدة واستفادت من تحسين محيط البحث، وقد سمح تنصيب اللجنة الوطنية لتقييم الباحثين الدائمين خلال سنة 2000 بترقية عدد معتبر من الباحثين من فئة أستاذ التعليم العالي والأساتذة المحاضرين (أ)، حيث بلغ عددهم 88 مدير بحث و76 أستاذ باحث في مختلف المجالات سنة 2012.
- **على مستوى أجهزة التقييم وضمان جودة التعليم العالي:** تم تأسيس جهازين للتقويم سنة 2010 وهما: اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي والمجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي.

فالمجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي مكلف بتقييم الاستراتيجيات والوسائل التي تم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. كما أن هذا المجلس يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، كما يقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي، ويقوم بحوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي.

أما اللجنة الوطنية لتقييم مؤسسات التعليم العالي فتتمثل مهامها في تقييم مجموع نشاطات أعمال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين بصفة منظمة، تحليل أعمال المؤسسات بغرض رفع فاعليتها داخليا وخارجيا، كما تعمل على بعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات، وكذا تعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيمات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عبر العالم.

- **إنشاء مجلس الأخلاقيات والأدبيات:** إن مجلس أخلاقيات وأدبيات المهنة الجامعية تم التأسيس له للمرة الأولى في تاريخ الجامعة الجزائرية بموجب القانون التوجيهي الخاص بالتعليم العالي سنة 1999.[15] تم الشروع فيه مع الدخول الجامعي 2005– 2006 وقد تمكن المجلس سنة 2010 من تجسيد أحد أهدافه والمتمثل في إعداد وتبني ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية الذي تم نشره على مستوى الجامعات.
- **على صعيد التعاون الدولي:** تم تحقيق نتائج عامة في إطار ما يعرف بمسار بولونا، فبخصوص برنامج Tempus الذي يخص

إصلاح التعليم العالي فقد تم تحقيق مجموعة من الإنجازات منذ انخراط الجزائر في هذا البرنامج سنة 2002، تمثلت في: 120 ماستر تم نيلها؛ 39 مشروع تم تنفيذه.[16]

وفي إطار التعاون الجزائري الفرنسي في مجال التعليم العالي والبحث العلمي فقد تم تحقيق نتائج هامة تمثلت في : 170 مشروع ممول؛ 295 أطروحة نوقشت؛ 415 ماستر وماجستير تم نيلها؛ 1256 مطبوعات أُنجزت؛ 817 مداخلة قدمت؛ 363 ندوة تم تنظيمها.[17]

8. وقفة نقدية للإصلاحات

إن النتائج التي سجلها قطاع التعليم العالي في الجزائر بارزة ودالة، وهو ما تبين بوضوح من خلال نتائج الإصلاحات التي تم استعراضها سابقا. ورغم النتائج الايجابية المحققة إلا أن هذه الإصلاحات لا تخلو من انتقادات أهمها:

- ركزت اغلب الإصلاحات على الجانب الكمي وأهملت الجانب النوعي الذي يحقق النقلة على صعيد الجودة، حيث أن الأعداد الكبيرة من الطلبة تتعارض مع جودة التعليم العالي (يصل عدد الطلبة في بعض التخصصات إلى أكثر من 500 طالب في المحاضرة الواحدة)؛
- نقص الوسائل المدعمة أو سوء الموارد المتاحة؛
- إشكال النصوص القانونية المنظمة: عدم مواكبة النصوص القانونية لعمليات تفعيل الإصلاح، مثال ذلك، شروع التدريس طبقا للنظام الجديد بدون معرفة الطالب لشروط التوجيه، أو التخصصات التي سوف يلتحق بها، أو المشروع المهني الذي يفترض أن تكون للطالب فكرة واضحة عنه؛
- التأخر الكبير في تقريب الجامعة من المحيط الخارجي من خلال عدم إنشاء اتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية لإعداد لسانس وماستر مهنيين، فالتكوين الغالب حاليا هو تكوين أكاديمي وكما هو ملاحظ عدد معتبر، ليس بإمكانه مواصلة البحث العلمي في مستويات الماستر والدكتوراه قياسا بالعدد الكبير والمناصب المفتوحة لكلا المستويين وليس بإمكانه مباشرة أعمال مهنية في المؤسسات بحكم التكوين الأكاديمي وليس المهني إلا في حالات قليلة ونادرة، وهذا ما يجعل الجامعة الجزائرية تخرج بطالين يرفضهم سوق العمل بناء على عدم مراعاة احتياجاته الحقيقية كما ونوعا.

الخلاصة

إن الإصلاح الشامل لمنظومة التعليم العالي في الجزائر، التشاركي في مسعاه، التدرجي والإدماجي في تطبيقه، غايته إيجاد الظروف الملائمة البيداغوجية والعلمية والتنظيمية والاجتماعية الكفيلة بتكوين الموارد البشرية وتطويرها، بوصفها الرافع الاستراتيجي الذي يزود البلاد بميزة تنافسية أكيدة في عالم يشهد تحولات متسارعة في شتى المجالات.

- غير أنه لابد من التفطن إلى حقيقة هامة، هي أن الإصلاحات المستمدة من التجارب الغربية ذات الفلسفة الليبرالية قد لا تثبت نجاعتها في ظل ظروف ومعطيات مغايرة. فالفرد في الدول الغربية يتحمل كل تكاليف دراسته، الأمر الذي يخلق له الدافعية نحو تكوينه، على عكس ما هو واقع في الجزائر، أين تتحمل الدولة كل النفقات الأمر الذي ينعكس سلبا على جانب تحمل المسؤولية من طرف الطالب. غير أن هذا لا يعني فشل الإصلاحات في الجزائر حيث لا يمكن الحكم على نجاح أو فشل الإصلاحات في مدة وجيزة. وفي هذا السياق فهناك مجموعة من التوصيات لابد من الإشارة إليها وهي:

- التقييم المستمر للإصلاحات للوقوف على مواطن الخلل ورسم السياسات الكفيلة بحلها؛
- تجهيز المؤسسات الجامعية ومراكز البحث بأحدث الوسائل؛
- ضمان جودة سياسة التدريب وتنمية الموارد البشرية؛
- ضرورة التنسيق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل؛
- زيادة التعاون بين المحيط الاقتصادي والجامعة؛
- تطبيق الأنظمة العالمية للحكامة والتسيير الإداري؛
- ضمان استقلالية الجامعة.

الهوامش والمراجع

[1] 0rganisation de Nations Unies pour l'Education, la Sience et la Culture (UNESCO), Institut International de la Planification de l'Education (IIEP), Assurance Qualité Externe : Option pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur. Faire des choix Fondamentaux pour l'assurance qualité externe, UNESCO 2011, p.17. Document internet disponible sur le site : www.iiep.unesco.org (consulté le 27/01/2014).

[2] Europeen commission, Quality assurance. **ec**.europa.**eu**/ipg/**quality_control**/index_en.htm (consulté le 27/01/2014).

[3] Lazăr VLĂSCEANU, Laura GRÜNBERG, and Dan PÂRLEA : Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, Bucharest, 2007.

[4] عصام جمال سليم غانم ، حسن سالم الشهوبي ، إطار عمل مقترح لضمان إدارة جودة مؤسسات التعليم العالي العربية من منظور التخطيط الاستراتيجي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2013، ص. 659.

[5] موقع وزارة التعليم العالي : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية www.mesrs.dz (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2014/01/27).

[6] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي، ملف إصلاح التعليم العالي، 2005. (وثيقة غير منشورة).

[7] عبد الكريم حرز الله، كمال بدوي : نظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000.

[8] كربوش رمضان، البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام ل.م.د، جامعة عنابة.

[9] وزارة التعليم العالي :الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، إصلاح التعليم العالي، جوان 2007. أو موقع وزارة التعليم العالي : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (نافذة الإصلاحات) www.mesrs.dz (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2014/01/27).

[10] ملف إصلاح التعليم العالي، مرجع سابق.

[11] المرجع نفسه.

[12] مسار "بولونا" Bologna Process هو " نظام للتعليم العالي يسمح بتجانس الشهادات الأكاديمية على المستويين الأوروبي والعالمي، ويسهل حركية الأساتذة والباحثين والطلبة " European commission Bologna process (2009).

[13] حفص مباركي، اصلاح التعليم العالي في المغرب العربي طبقا لمسار بولونا – آفاق وتحديات ، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي للتعليم العالي، لبنان، 2010.

[14] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012. وثيقة الكترونية متوفرة على الموقع www.mesrs.dz (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2014/01/27).

[15] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 21، 21 ذو الحجة عام 1419هـ الموافق 7 أبريل سنة 1999. متوفرة على الموقع www.joradp.dz (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2014/01/27).

[16] European commission , TEMPUS, HIGHER EDUCATION IN ALGERIA. Document internet disponible sur le site http://eacea.ec.europa.eu/tempus/. (consulté le 27/01/2014).

[17] الندوة الفرنسية الجزائرية الثالثة للتعليم العالي والبحث العلمي. وثيقة الكترونية متوفرة على الموقع www.aps.dz (تم الاطلاع عليه بتاريخ 2014/01/28).

إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس الجامعي كمدخل لجودة التعليم

الأستاذ بعلي مصطفى
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة، الجزائر
psypsy2009@yahoo.fr

الدكتور مجاهدي الطاهر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة، الجزائر
Tahar20061974@yahoo.fr

الدكتور ضياف زين الدين
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة المسيلة، الجزائر
diaf_zinedine@yahoo.fr

الملخص: *حيث إن التنوع السريع والمتشعب في طرائق التدريس وأساليب التعلم حَمَل اساتذة الجامعة مسؤوليات كبيرة في حسن اختيار الطريقة والأسلوب المناسب لطلبتهم ، إذا ما علمنا إن ليس هناك ما يسمى بالأسلوب الأمثل أو الطريقة المثلى وإلا لَما تعددت تلك الطرائق والأساليب ، بل هناك الاختيار الأمثل للطريقة أو الأسلوب المناسب لهذه المجموعة من الطلبة أو تلك ، لهذا العمر أو ذاك ، لهذا الإدراك أو غيره ... الخ ، لذلك أصبح لزاما على الأستاذ التنوع في تطبيق الطرائق والأساليب التعليمية للنهوض بمستوى الطلبة. تكمن أهمية البحث في محاولة التعرف على أسلوب التعلم التعاوني في عملية التعلم وهذا الأسلوب يرتكز على العمل والسلوك الجماعي في تحقيق تعلم.*

الكلمات المفتاحية: *التعلم التعاوني، التدريس الجامعي،الجودة في التعليم .*

المقدمة (Introduction):

إن المعلم صاحب رسالة سامية وعليه أن يكون مخلصا في هذه الرسالة مدركا للمسؤولية الملقاة على عاتقه والمعلم أمين على أبناء هذه الأمة، لذا وجب عليه أن يتمكن من المادة العلمية وكذلك الوسائل والطرائق والتقنيات التي من شأنها إعانة الأستاذ والمتعلم على تمثل الحقائق واستيعاب المعلومات وتحقيق ما يستهدفه النظام التربوي ونجد العديد من المدرسين يطرحون دائما التساؤل التالي :

- ما هي الطريقة المثالية في التدريس؟ وما هي أسس طرائق التدريس الحديثة وعوامل نجاحها؟ وهل توجد طرائق مثالية نتبعها ونتشبث بها؟

لقد تطورت أساليب وطرق التدريس في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات المعاصرة واستنادا إلى علم النفس التعليمي الحديث والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد المطرد لوعي المدرسين وحاجتهم إلى تغير النمط التقليدي في عملية التعليم، وإيجاد نوع أو أنواع بديلة تتواءم مع التطور العلمي، والقفزة التكنولوجية الكبيرة، التي جعلت من العالم الواسع قرية صغيرة يمكن اجتيازها بأسرع وقت، وأقل جهد، مما سهل الانفتاح العالمي ومتابعة كل جديد ومتطور.

فكان مما شمله هذا التطور البحث عن طرق وأساليب تعلمية جديدة بمقدورها دحض الأساليب القديمة الجامدة والرقي بعملية التعلم إلى أفضل مستوياتها إذا أحسن المدرسون والعاملون في الحقل التعليمي استخدام هذه الأساليب، وتوفير الإمكانيات اللازمة لها.

ومن هذه الطرق المتطورة طريقة التعلم التعاوني، أو ما يعرف بتعلم المجموعات، وهي طريقة من طرق التعلم وتعتبر من أهم الطرائق البيداغوجية المعاصرة؛ حيث تشجع المتعلمين على أعمال التفكير وتنظيم خطوات عملهم والبحث عن مصادر المعرفة المختلفة، وتستند هذه الطريقة أساسا إلى مواضيع ومشكلات نابعة من المحيط الاجتماعي أو البيئي للمتعلم، وهذا ما يكسبه فهم ظواهر محيطه والتحكم في آلياتها، كما أنها تؤدي إلى التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، وشعورهم بالمسؤولية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

1. مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني:

يرى صلاح الدين خضر(1998) أن إستراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها الأستاذ حيث يتم فيها تقسيم الطلاب إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للطلاب مع تعيين أحد الطلاب في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفـاهيم والتعميميات، وتعليم المهارات ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، ويقتصر دور الأستاذ في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات وإجراء الاختبارات القصيرة، و تقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي و ليس بشكل فردي (15:6).

ويرى كل من كلارك و ارفينجز (Clark and Irvings ،1986) أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا ويقتصر دور الأستاذ في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة (55:10).

والتعلم التعاوني: هو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ينجزون عملا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات (159:13).

هذا ويرى (Martin,1997) أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس، يعمل فيه الطلاب جنبا إلى جنب في مهام حل المشكلات

والمراجعة أو حل الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم (26:12).

وتعرف إستراتيجية التعلم التعاوني بأنها إستراتيجية تدريس تعتمد على مبدأ تعلم الطلاب في الصف لموضوع دراسي معين في صورة مجموعات تعاونية صغيرة بغية تحقيق أهداف أكاديمية وأهداف لتنمية المهارات التعاونية فيحفزون أولا لتعلم هذا الموضوع ويوجهون إلى القيام بمهام تعاونية معينة تتعلق به وفق معايير محددة للنجاح في أداء تلك المهام (18:8).

تعقيب:

يتضح من التعريفات السابقة لاستراتيجية التعلم التعاوني في أنها تتفق جميعا على أنه أسلوب تعليمي يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في تحصيلها، بحيث يتراوح عدد أعضاء المجموعة الواحدة ما بين 3–5 تلاميذ يتعاونون مع بعضهم البعض ويتفاعلون فيما بينهم ويعتمدون على بعضهم بإيجابية أثناء عملية تعلم المادة التعليمية من أجل تحقيق أهداف مشتركة، ويكون كل عضو في الجماعة مسؤولا عن تعلمه كفرد وفي نفس الوقت مسؤولا عن تعلم زملائه وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلفت.

2. تاريخ التعلم التعاوني:

التعاون ليس مفهوما جديدا بل هو مفهوم قديم قدم الوجود البشري، حيث أن بقاء النوع البشري واستمراره يعتمد على وجود التعاون بين الأفراد، ذلك أنهم كانوا ينظمون الجهود وينسقونها فيما بينهم لتحقيق غايات وأغراض مشتركة أدت إلى ازدهار وتقدم البشرية.

وبناء على ذلك فإن فكرة التعليم التعاوني فكرة قديمة حيث أشار Falmaud إلى أن فكرة التعليم التعاوني عندما قال: لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل يجب عليه أولا أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعلم (31:2).

وتعد كتابات كونيتليان Quintilian إحدى الكتابات الأولى التي ظهر فيها التعلم بين جماعات الأقران التعاونية في القرن الأول الميلادي، وأوضح أن الطلاب يمكن أن يكونوا في حالة استفادة مؤثرة لو قاموا بتعليم بعضهم بعضا(14:5).

وإذا رجعنا إلى التراث الإسلامي نجده قد حث على التعاون ودعا إليه بألفاظ عدة، كما حث على التفاعل الإيجابي البناء والترابط الاجتماعي وتحقيق التماسك، والتعاون على الخير ونبذ الفرقة والاختلاف.

وقد وجدت بعض المظاهر التعليمية في صدر الإسلام والتي يمكن اعتبارها مظاهر للتعلم التعاوني وخير مثال يحتذى به رسولنا الكريم – محمد صلى الله عليه و سلم– حين استخدم التعليم الجماعي في المدينة المنورة قصد زيادة عدد المسلمين.

ولقد استخدم كل من Joseph Andrew Bell &Lancasterمجموعات التعلم التعاوني في انجلترا في نهاية القرن السابع عشر، ثم انتقلت هذه الفكرة بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية عند افتتحت مدارس Lancastrian في مدينة نيويورك عام 1806[...] ولقد كان الكولونيل Francis Parker هو أحد مؤيدي التعليم التعاوني، ولقد أشار الكولونيل Parker إلى الدور الهام الذي يقوم به التعلم التعاوني في إثارة الحماس والمثالية والتعاون والإخلاص الشديد في سلوك المتعلم (31:2).

وفي منتصف الستينيات بدأ المؤلفون في زيادة آليات الممارسة لدى المعلمين في ممارسة التعلم التعاوني في جامعة مينيسوتا، كما ركزت هذه الدراسات على تحديد الجهود والمعارف من عام 1974 إلى 1978 بهدف إعادة صياغة نماذج نظرية تركز على طبيعة التعاون ومكوناته الأساسية لتواصل برنامج جديد للبحث وتحديد آليات التنظير لترجمة النظرية إلى مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات ممارسة التعاون في المدارس والجامعات وبناء شبكة علاقات بين المدارس والجامعات وتحديد الاستراتيجيات التي تم إتباعها في أمريكا الشمالية أو الدول الأخرى وفي نهاية 1970 تم تحديد نظريات علمية حول تدعيم إجراءات التعلم التعاوني (23:7).

3. أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ. الأهداف التربوية:

يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ، وكذلك تنمي الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع الطالب إلى التخلي والابتعاد عن الدوافع والمواقف الفردية السلبية وبذلك فإنه يبتعد عن الأنانية والغرور كذلك يتدرب الطالب على تحمل المسؤولية واحترام النظام (155:11).

ب. الأهداف النفسية:

يكتسب الطالب من خلال استخدام التعلم التعاوني الشعور القوي بالانتماء لمجموعة الطلاب المتعاونة وتعزيز الثقة بالنفس وفهم الذات والشعور بالراحة والرضا اتجاه الآخرين في المجموعات المشاركة.

ج. الأهداف الاجتماعية:

من خلال هذا الأسلوب – التعلم التعاوني– يتمكن الطالب من بناء اتجاهات إيجابية من خلال العمل الجاد والاتصال الجماعي بين زملائه نتيجة للبيئة التعليمية التي تحيط بهم، خاصة إذا كان هؤلاء الطلاب من جنسيات مختلفة، ويضم التعلم التعاوني أهدافا ومهارات اجتماعية متنوعة وهو أن يتعلم الطلاب مهارات التعاون والتضافر والمناقشة والحوار والمشاركة والثقة بالنفس واحترام الآخرين وتقدير العمل التعاوني ولعلنا نلاحظ أن هذه المهارات هامة وضرورية في مختلف جوانب الحياة (54:8).

4. أهمية التعلم التعاوني وفوائده:

يعتبر التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التربوية المعاصرة التي لها أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث أنه نموذج تعليمي يهدف إلى ربط

التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من طرف الطلاب من خلال تنشيط أفكارهم وتعليم بعضهم البعض للوصول إلى أهداف مشتركة.

إن أسلوب التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب المهمة في تعليم الطلاب ذوي القدرات المحدودة ورفع مستواهم التحصيلي، وذلك من خلال تعلم المفاهيم واكتساب المهارات وله نتائج فاعلة في تحسين أداء الطلاب وفي تقبل الأفكار والمفاهيم واتخاذ القرارات الواعية والمشتركة، ويساهم بشكل كبير في الكشف عن ميول الطلاب وذلك من خلال التفاعل والاستماع مع زملائهم الطلاب في الحصة الدراسية ومن خلال عملية التأثير والتأثر فيما بينهم (154:11).

ذلك أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اشتراك الطلاب الفعلي في عملية التعلم، وتحمل كل منهم مسؤولية تعليم نفسه ومسؤولية تعليم بعضهم البعض، مما يؤدي إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية.

كما أن التعلم التعاوني يعمل على حل مشكلة الفروق الفردية من خلال الارتقاء بمستوى الطلاب المتأخرين دراسيا إلى المستوى التحصيلي المطلوب.

وأشارت عدة دراسات أجريت للكشف عن فاعلية هذه الاستراتيجية إلى ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التذكر، وتحسن قدرات التفكير عند الطلبة، وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، ونمو علاقات إيجابية بين الطلبة، وتنمية روح المحبة بينهم وتحسن اتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، وانخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة، ونمو مهارات التعاون مع غيرهم، فضلا عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني المستوى والقضاء على الملل والانطوائية[...] (58:10).

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بالصحة النفسية للتلاميذ، حيث أنه يساهم في تحسين حالتهم النفسية، ويعمل على تنمية مفهوم الذات لديهم، والثقة في الآخرين، وامتلاك القدرة على الاتصال " وبينت (Association for supervision and curriculum ، 1998 developement) إيجابية التعلم التعاوني ودوره البارز في النواحي الأكاديمية و الاجتماعية و المهارية و بناء الثقة في النفس وترى الجمعية أنه لا يمكن تجاهل أهمية التعلم التعاوني التي قدمت نتائج واضحة وإيجابية للعملية التعليمية (52:8).

5. عناصر التعلم التعاوني:

إن تنظيم الطلاب في مجموعات فقط وجلوسهم جنبا إلى جنب على المنضدة نفسها لا يؤدي إلى عمل تعاوني، لذا كان من الضروري فهم العناصر الأساسية للتعلم التعاوني والتي حددها (Johnson &Johnson,1999) فيما يلي:

أ. الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة:

وهو أهم عنصر في عناصر التعلم التعاوني ويقصد به شعور الطلاب باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح، أي أن يدركوا المعنى الآتي: عليهم أن يسبحوا معا لكي ينجو من الغرق.

ويعبر هذا العنصر عن مشاركة جميع أفراد المجموعة في مهام التعلم، وعن مشاركة كل عضو من أعضاء المجموعة.

وهناك عديد من الطرق التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا الغرض، منها:

أ. تحديد أدوار كل عضو في المجموعة (المراجع- المشجع- المسجل-الفاحص- المدير).

ب. مشاركة جميع أعضاء المجموعة في كتابة ورقة العمل أو التقرير النهائي(27:12).

ب. المسؤولية الفردية:

المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها وكل عضو يجب أن يكون مسؤولا عن الإسهام بنصيبه في العمل، و يكون تحديد المسؤولية الفردية عن طريق تكليف كل عضو في الجماعة بأداء جزء من المهمة المطلوبة وتكمن أهمية المسؤولية الفردية في أن الهدف من العمل التعاوني هو مساعدة كل عضو في الجماعة على التعلم إلى أقصى درجة ممكنة وأن تكاسل بعض الأفراد عن العمل لن يحقق النتيجة المرغوبة.

ومن هنا لا يسمح التعلم التعاوني لأي فرد بالتهرب من مسؤوليته في إنجاز المهام وبذلك يتحمل كل عضو مسؤوليته في العمل التعاوني من ناحية ومسؤولية تعلمه من ناحية أخرى.

المسؤولية الفردية عن النبوغ والتفوق في المادة حيث يكون كل عضو في المجموعة مسؤولا عن تحصيل المعنى، أي إن الغرض من موقف التعليم التعاوني هو زيادة التحصيل العلمي الخاص بكل طالب إلى أقصى درجة ممكنة – ولعل هذا ما يمكن تحصيله عن طريق التحديد المسبق لمستوى نبوغ وتفوق كل طالب (33:2).

ج. التفاعل المشجع وجها لوجه:

يقصد بالتفاعل المشجع وجها لوجه قيام كل فرد بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة ،ولا يعتبر التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة، حيث يعمل الطلاب من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعضا، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم.

إن التفاعل بين الطلاب يجب أن يكون وجها لوجه، وتوجد بعض السلوكيات التي تساهم بدرجة كبيرة في زيادة التفاعل بينهما، مثل مساعدة ومساندة و تشجيع الآخرين، كي يصلوا للنجاح وللحصول على تفاعل جيد بين الطلاب يجب ألا يزيد عدد أفراد المجموعة عن ستة (21:4).

د. المهارات الاجتماعية:

إن وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر، حيث يحتاج الطلاب في

أثناء التعلم التعاوني إلى اكتساب بعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التعاون، وعلى الأستاذ أن يحرص على تعليم تلاميذه تلك المهارات كحرصه على تعليمهم المهارات الأكاديمية.

إن وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر، بل يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن مجموعة، والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راق من التعاون والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها [...] في التعلم التعاوني يتعلم الطلاب المهارات الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة و اتخاذ القرار وبناء الثقة و إدارة الصراع ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني (88:8).

ه. معالجة عمل المجموعات (عمليات الجماعة):

تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين أعضائها و"المجموعة بحاجة إلى وصف سلوك أفرادها، لتحديد التعديلات التي يمكن إضافتها كي تحصل المجموعة على أفضل نتائج، وكذلك الأستاذ بحاجة إلى تسجيل ملاحظاته عن تفاعل أفراد المجموعة معا وتحديد السلبيات وتوجيه أفراد المجموعة إليها (22:4).

كما يقوم الأساتذة بتفقد المجموعات وتزويدها بالتغذية الراجعة حول مدى تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا في المجموعة، و التحقق من مدى تحقيق أهدافهم والحفاظ على استمرارية علاقات عمل فعالة.

6. أنواع مجموعات التعلم التعاوني:

تختلف الأنواع والأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعا تؤكد على تعاون الطلاب ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

أ. تقسيم الطلاب وفقا لمستويات تحصيلهم:

Student teams achievement division (STAD)

" وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتكون المجموعة من أربعة إلى خمسة أعضاء ويدرس أعضاء المجموعة الموضوع التعليمي معا ويساعد بعضهم بعضا ثم يعطي الأستاذ اختبارا على المادة العلمية لا يسمح لأحد منهم أن يساعد الآخر فيه، و تبعا لنتائج الاختبار يقسم الطلاب مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة أكاديميا، ويقدم لكل مجموعة اختبار أسبوعي وتحسب درجة العضو، والفرق بين درجته في الأداء السابق واللاحق تضاف إلى مجموعته الأصلية والمجموعة الفائزة هي المجموعة التي تحصل على أعلى درجة من بين المجموعات. (76:9).

طورت هذه الطريقة على يد روبرت سلافين Robert Slavin وهي من أبسط طرق التعلم التعاوني بالإضافة إلى أنها مباشرة و واضحة وتستلزم تعاونا بين أفراد المجموعة الواحدة لأن التنافس يكون بين المجموعات.

ب. طريقة جيكسو Jigsaw (طريقة الصور المقطوعة- استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة التعاوني):

أول من استخدم استراتيجية Jigsaw هو أرنسون Arenson ,1978 وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على ستة أعضاء وكان يقسم موضوع الدراسة إلى خمسة أجزاء رئيسية يوزع على كل طالب أحد الأجزاء، والجزء الأخير يتشارك فيه اثنان من الطلاب، بعدها يقوم الطلاب من مختلف المجموعات والذين أخذوا نفس الجزء بمقابلة مجموعات الخبراء Expert groups لمناقشة المادة العلمية و إبداء الملاحظات حتى يتقنوها ثم يرجع كل فرد إلى مجموعته الأصلية ليعلم أفراد مجموعته الجزء الذي أتقنه ويتعلم من الآخرين ما تعلموه (435:7).

وطور هذه الإستراتيجية سلافين Slavin،1980 حيث أطلق عليها Jigsaw وكان يقسم الطلاب إلى مجموعات كل مجموعة تحتوي على أربعة أو خمسة أفراد، وكان يمنح كل فرد جزء من الدرس خاص به يقوم بدراسته مع مجموعات الخبراء Expert groups ليصبح خبيرا في هذا الجزء و يكون مسؤلا عن تعليمه للآخرين.

وللإشارة فإنه توجد أكثر من طريقة تسمى باسم جيكسو: (جيكسو 1 Jigsaw :زملاء أرنسون Arenson colleagues, 1978 – جيكسو 2 Jigsaw : سلافين Slavin, 1980 – جيكسو 3 Jigsaw : جونزاليز Gonzalez و جيريرو Guerrero، 1983).

ج. طريقة البحث الجماعي: (GI) Group Investigation :

نقحت هذه الطريقة وطورت على يد شارانٍ Sharan بعد أن صممت في الأصل على يد ثيلين Thelen وتعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم الجماعي تعقيدا وأكثرها صعوبة من حيث التطبيق.

والأساتذة الذين يستخدمون طريقة البحث الجماعي (GI) يقسمون فصولهم عادة إلى جماعات غير متجانسة تتألف كل منها من خمسة أو ستة أعضاء، وفي بعض الحالات على أية حال، قد تتكون الجماعات على أسس الصداقة أو الاهتمام بموضوع معين، ويختار الطلاب موضوعات للدرس والمذاكرة، ويتابعون الأفكار الكبيرة أو الموضوعات الفرعية ببحث متعمق ثم يعدون تقريرا ويعرضونه على الصف كله (90:1).

د. استراتيجية التعاون من أجل التعاون COOP COOP:

" يتعاون الطلبة في هذه الاستراتيجية على شكل مجموعات صغيرة لعمل شيء ما من شأنه إفادة طلبة الصف جميعهم، بحيث يتطوع طلبة المجموعة الواحدة لدراسة جانب معين من موضوع ما وبما أن الصف ككل يقوم بدراسة موضوع محدد، فإن المجموعات الصغيرة تؤدي عمل اللجان الفرعية للصف كله وبعد انتهاء كل مجموعة من دراسة أحد الفرعية فإنها تقوم بمشاركة باقي الصف بتقديم عرض شفوي أمامه وبالتالي فإن الطلبة يتعاونون من أجل التعاون (62:10).

ه. استراتيجية فرق الألعاب و المسابقات:(دوري الألعاب للفرق المختلفة) Teams-Games-Tournament (TGT):

" أسس هذه الطريقة دي فريس De vries وسلافين Slavin عام 1978، وهي تشبه لدرجة كبيرة الطريقة السابقة (STAD) إلا أنها تختلف عنها في أن دوري الألعاب (أو المنافسة) تتم بين الطلاب ذوي القدرات المتقاربة من كل مجموعة فالطلاب الذين يكسبون الدوري يلعبون مع تلاميذ في مستوى أعلى في الدوري التالي، أما الطلاب الذين يخسرون الدوري يلعبون مع تلاميذ في مستوى أدنى في الدوري التالي لذا كل مجموعة تسعى إلى أن يرقى أفرادها إلى كسب الدوري والارتقاء إلى المستوى الأعلى (24:4).

والفرق بين هذه الطريقة (TGT) وطريقة (STAD) في أن طريقة (TGT) تستخدم المسابقات الأسبوعية بدلا من الاختبارات، و يكمن وجه التشابه بينهما في أنهما قابلتان للتطبيق في معظم المراحل الدراسية ومع جميع المواد الدراسية.

و. إستراتيجية التعلم معا (التعاون الجمعي):Learning together

" صمم هذه الإستراتيجية دافيد جونسون وروجر جونسون(1987) في مركز التعلم التعاوني في كلية التربية – جامعة منيسوتا بأمريكا وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات التعاونية استخداما في البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتستعين بأدق إجراءات التعلم التعاوني في كل السنوات الدراسية، والمواد التعليمية ولأي موضوع دراسي (19:6).

وفيها يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة مكونة من أربعة إلى ستة طلاب ويتم تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية يقوم الطلاب بتنفيذها في شكل أوراق عمل بعد أن يحدد الأستاذ دورا لكل فرد في المجموعة، يحث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية والتفاعل مع بعضهم البعض ويتشاركون في تبادل الأفكار ومساعدة بعضهم البعض ليس فقط على مستوى المجموعة الواحدة ولكن على مستوى المجموعات أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة ويلاحظ الأستاذ أداء المجموعات ويقوم بتقويمه ومنه تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية الجيدة وتمنح جوائز مادية أو معنوية للمجموعة المتحصلة على أعلى الدرجات (554،544:7).

وتوجد عدة مميزات لإستراتيجية التعلم معا نوجزها في مايلي :

1. تتمتع هذه الإستراتيجية بالاعتماد الإيجابي المتبادل في أداء المهمة وفي المكافأة.
2. المشاركة في إستراتيجية التعلم معا عادة من قبل جميع الأعضاء (نعوم معا، أو نغرق معا).
3. تتم صياغة إسهام الأعضاء جميعا على شكل ناتج جماعي، ولا يقدم باسم فرد من الأفراد بل هو ناتج الجماعة معا، وبناء عليه يستحقون المكافأة.
4. تشجع الإستراتيجية على استخدام مهارات حل المشكلة، والبحث والاستقصاء والتفكير العلمي في المواقف المختلفة.
5. يتناسب حجم الجماعة في الإستراتيجية للفصول المزدحمة بالتلاميذ، والتي يمكن أن تتكون من خمسة طلاب في المتوسط هذا يعطي مساحة كبرى للتفاعلات المتعددة، وتنوع الأدوار بين التلاميذ.
6. يزيد التعلم معا المساعدة والتمسك بين الطلاب (22،21:6).

7. دور الأستاذ في التعلم التعاوني:

يختلف دور الأستاذ في الطريقة المعتادة – باعتباره محور العملية التعليمية– عن دوره في إستراتيجية التعلم التعاوني، حيث يلعب دورا أساسيا في توفير الظروف المناسبة للتعلم التعاوني باعتباره الموجه الرئيسي لما يدور داخل البيئة الصفية، وكذا بكونه مسؤولا عن إدارة الصف وتوزيع و تنظيم المجموعات ومتابعة ما يدور بين الطلاب من مناقشات وتحديد أدوار أفراد كل مجموعة، ومكافأة المجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة عالية.

وللأستاذ أدوار متعددة قبل بدء الدرس وفي أثنائه وبعد انتهاءه كما يتضح مما يلي:

أ. قبل بدء الدرس يقوم الأستاذ بما يلي:

1. " تحديد أهداف الدرس:

هناك نوعان من الأهداف يحتاج الأستاذ إلى تحديدهما:

الأول: الأهداف الأكاديمية التي يلزم تحديدها حسب تقدير المستوى التعليمي الصحيح للطلاب وحسب موافقتها للمستوى الصحيح للتعليم.

والآخر: أهداف المهارات التعاونية: وهي المهارات التي سيتم التركيز عليها في أثناء الدرس والتي يتعلم الطلاب عن طريقها كيفية التعاون الفعال بينهم في العمل (96:3).

2. تحديد حجم الجماعة وأدوار أفرادها:

"يحدد الأستاذ حجم الجماعة التعاونية بناء على طبيعة المهام الموجودة في كل موضوع تعليمي وطبيعة المادة التعليمية، والوقت المتاح للتعلم التعاوني، وإن حجم الجماعة الأكثر ملاءمة في قاعة الدراسة هو خمسة تلاميذ (114:6).

ويتم تحديد الأدوار لأفراد المجموعة « فالأستاذ يحدد دورا لكل فرد في المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لأخر أو حتى خلال الدرس الواحد، ومن هذه الأدوار: قائد المجموعة الشارح، المشجع الناقد، المراقب (81:9).

3. تنظيم حجرة الدراسة:

على الأستاذ أن يضع في حسابه عند ترتيب حجرة الدراسة أن يجلس أفراد المجموعة الواحدة متقاربين (على شكل دائرة) حتى يحدث أكبر قدر ممكن من التفاعل، ويتمكنوا من تبادل المواد التعليمية تبادل الأفكار بيسر وسهولة. كما يجب أن تتباعد المجموعات بطريقة تسمح للمعلم الوصول

إلى كل مجموعة لملاحظتهم ومساعدتهم على تحسين تعلمهم.

ب. في أثناء الدرس يقوم الأستاذ بما يلي:

- مراقبة المجموعات والاستماع إلى الحوارات والمناقشات التي تدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم .
- تجميع البيانات عن أداء الطلاب في المجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات أو من خلال مراقب المجموعة.
- إمداد الطلاب بتغذية راجعة عن سلوكهم في أثناء العمل، وقد يكون ذلك عن طريق لفظي.
- متابعة سير تقدم أفراد المجموعة، والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة الموكلة إليهم.
- تذليل العقبات التي تعوق تنفيذ أفراد المجموعات لمهامهم.
- متابعة مدى إسهامات الأفراد داخل المجموعة.
- حث الطلاب على التقدم في المهام وسرعة الانتهاء منها بأفضل أداء (82،81:9).

ج. بعد الانتهاء من الدرس يقوم الأستاذ بما يلي :

- يعلق الأستاذ على ما لاحظه على الجماعات أثناء عملها بموضوعية وبعبارة محددة وما يقترحه في المستقبل.
- يعرض الأستاذ تقييمه لأداء الجماعات على الطلاب، ويتم هذا بعدة طرق طبقا لطبيعة الدرس والعمل الذي قامت به الجماعة.
- تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا إلى أعلى درجة من الفعالية.
- يكافئ الأستاذ الجماعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء كأن يشترك الجميع في المكافأة (59،58:6).

8. دور الطالب في استراتيجية التعلم التعاوني:

1. يقوم الطالب بدور فعال ونشط في العملية التعليمية أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني على خلاف دوره في الطريقة التقليدية القائم على التلقي فقط، فالطالب أثناء إستراتيجية التعلم التعاوني يعتبر محور العملية التعليمية التعلمية وله دور بارز في إنجاز المهام التي تضطلع بها المجموعة التي يعمل معها.
2. ويتمثل دور الطالب في هذه الإستراتيجية فيما يلي:
3. تسلم أوراق العمل من الأستاذ وتنظيم الخبرة وتحديدها.
4. انتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الدرس، والاستفسار من الأستاذ عن أي غموض.
5. جمع المعلومات والبيانات التي تخص مهمته بصورة صحيحة من مصادرها، والمادة المقدمة له، ويرتبها ويفسرها، ليشرحها للآخرين.
6. إجراء المناقشات مع باقي رفقاء الجماعة، والتعبير عن أفكاره بوضوح.
7. توجيه الآخرين وتشجيعهم نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الجيدة والإيجابية بين الأفراد.
8. تنشيط الخبرات التعليمية السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
9. حل الخلافات بين الأعضاء، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.
10. التفاعل في إطار إستراتيجية التعلم التعاوني، ومساعدة الآخرين.
11. استلام أوراق الاختبارات التي يكون بصورة فردية والقيام بحلها وتسليمها للمعلم لتصحيحها وإعلان النتائج.
12. كتابة تقارير لما توصل إليه الطلاب من أفكار ونقاط أساسية (37،36:6).

9. عيوب مواقف التعلم التعاوني وعلاجها:

على الرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني إلا أن هناك بعض النقائص والعيوب التي تعتريه ويمكن أن نشير إلى بعضها هنا لمحاولة تجنبها في أي موقف تعليمي وهي على النحو التالي:

1. إظهار بعض الطلاب الهيمنة على نشاط الجماعة والسيطرة على باقي الأعضاء وإهمالهم.

العلاج: يرى جونسونJohnson (1979) أن التعاون يعتمد على تقسيم العمل إلى مهام فرعية مختلفة وهذا التقسيم يسمح للطلاب بأن يعملوا معا لمدة أطول كي يرتبط بالجماعة ويظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الأهداف (101:8).

2. إضعاف الدافعية للتعلم خاصة لدى الطلاب منخفضي التحصيل في حالة تقديم المعلومات لهم جاهزة من قبل الطلاب المتفوقين، مما يكفيهم مؤونة البحث والعمل وصرفهم عن المشاركة.

العلاج: أن يحفز الأستاذ باستمرار شعور الطلاب بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم على أن يلتزموا بالعمل التعاوني، وتعزيز دافعيتهم للعمل (126:5).

3. قد تكون هناك بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أعضاء الجماعة تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء الجماعة إلى اللعب أو الشغب أو العبث، أو قد يشتد الصراع بين أعضاء الجماعة الواحدة أو بين الجماعات (122:5).

العلاج: على الأستاذ أن يلاحظ سلوك الطلاب، و يحاول ضبط بعض لسلوكيات غير المرغوب فيها، ويقنع الطلاب بفلسفة التعلم التعاوني و فائدته التي تعم عليهم جميعا، كما على الأستاذ أن يسعى إلى تنمية المهارات والاتجاهات التعاونية لديهم لتجنب المشكلات التي تنجم عن فقدان الثقة داخل الجماعة التعاونية.

4. ضعف إدارة الصف: حيث أن كل مجموعة تمثل وحدة مستقلة، لها إدارتها وأنواع نشاطاتها فقد ترتفع الأصوات، و يتشاغل بعض المتعلمين عن المهام التي يكلفون بها، مما يحمل بعضهم على حث الآخرين على سرعة الإنجاز و لومهم على ضعف الإتقان، أو دعوتهم إلى زيادة درجة التركيز، مما يؤثر على الموقف الصفي بجملته (85:3).

العلاج: يتطلب من الأستاذين استخدام أساليب متعددة لضبط النظام الصفي وحتى يتسنى لهم ذلك يجب تدريبهم على كيفية استخدام التعلم التعاوني لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات.

خلاصة:

إن هدف العملية التعليمية – التعلمية هو اكتشاف المعرفة وبناءها من قبل الطالب نفسه في سياقها الطبيعي أو على الأقل في سياق مرتبط وقريب منه، يتعود على أساليب البحث مما ينمي فيه روح الابتكار والإبداع، لهذا فإن الأستاذ مدعو إلى اختيار الأنشطة التعلمية والمشكلات التي تخدم هذا الاتجاه، وعند معالجته لها يعمل على إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ خلال فترة البحث.

لذا فإستراتيجية التعلم التعاوني باعتبارها إستراتيجية تتمحور حول الطالب يمكن تطبيقها في جميع المراحل التعليمية، فالتعلم التعاوني عموما يفضي إلى مكاسب أكاديمية واجتماعية ومهارية، ويسهم في مساعدة الطلاب على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية، ولكن ذلك يحتاج إلى إمكانات مادية وبشرية وأجهزة ومباني ملائمة لنجاح هذه الطريقة، ولعل الأستاذ المعد إعدادا جيدا يعد حجر الزاوية والعنصر الفاعل في هذا الجانب.

المراجع (References):

1 مديحة حسن محمد، (2004)، اتجاهات حديثة في تربويات الرياضيات: دراسات و بحوث القاهرة، عالم الكتب، ط.1

2 محمد مصطفى الديب، (2006)، استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، القاهرة ، عالم الكتب، ط.1

3 محمد رضا البغدادي ،حسام الدين حسين أبو الهدى، آمال ربيع كامل،(2005)،التعلم التعاوني القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.

4 سناء محمد سليمان،(2005)، التعلم التعاوني : أسسه، استراتيجياته،تطبيقاته، القاهرة، عالم الكتب، ط1.

5 عفت مصطفى الطناوي، (2002)، أساليب التعليم و التعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية مطبعة محمد عبد الكريم حسان، بـ ط.

6 فراس محمود مصطفى السليتي،(2006)،استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، الأردن، عالم الكتب الحديث، ط1.

7 ردينة عثمان الأحمد، حذام عثمان يوسف ،(2001) ،طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة الأردن، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط1.

8 رفعت محمود بهجات محمد،(2003)،التعلم الاستراتيجي : مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي القاهرة، عالم الكتب، ط1.

9 خير الدين هني،(2005)،مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة ع/ ين، ط1.

دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية بجامعة محمد خيضر ببسكرة

الدكتور بن عيشي بشير
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم التجارية
جامعة بسكرة–الجزائر–
Bachir452003@gmai.com

الدكتور بن عيشي عمار
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم التجارية
جامعة جامعة بسكرة–الجزائر–
Benaichi_ammar@yahoo.fr

الملخص: *هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية بجامعة محمد خيضر ببسكرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم استمارة وزعت على عينة الدراسة عددها300 عضو هيئة تدريس بالجامعة المبحوثة، أجريت عملية التحليل باستخدام البرنامج الإحصائي spss، توصلت الدراسة إلى:*

–أن التخطيط الاستراتيجي يعمل على ضمان الجودة (جودة المدخلات، جودة العمليات، جودة المخرجات) بالجامعة المبحوثة

الكلمات المفتاحية: *التخطيط، التخطيط الاستراتيجي، الجودة، الجامعة.*

المقدمة (Introduction):

يعتبر التخطيط الاستراتيجي من أولويات مؤسسات التعليم العالي والجامعات، والمنظومة التعليمية بصفة عامة من اجل استثمار نقاط قوتها واكتشاف فرصها أمام ما يواجهها من تهديدات أو نقاط ضعف في مجالات وميادين نشاطاتها وعلى ضوئه يتم تحديد الأهداف والمراحل التي تمر بها العملية التعليمية بجميع مدخلاتها وذلك من خلال وضع خطط برؤى مستقبلية وان تطبيقها في الجامعات يعد في غاية الأهمية وذلك لمساهمتها في تحسين وتقديم الخدمات للمجتمع بمخرجات عالية الجودة.

إن التخطيط الاستراتيجي يمثل أداة مؤسسية لضمان وتحسين جودة عملية التعليم، ويهدف إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المؤسسة التعليمية وبين المعايير في مجالاتها المختلفة للوصول إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد. وتحرص الجامعات الجزائرية على تطوير أداءها من منطلق تحقيق معايير ضمان الجودة في نظامها التعليمي.

أولا– الإطار المنهجي:

1. مشكلة الدراسة:

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في:

" **هل للتخطيط الاستراتيجي دور في ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية** "؟

وللإجابة على الإشكالية السابقة قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المدخلات بالجامعة المبحوثة؟
- هل توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة العمليات بالجامعة المبحوثة؟
- هل توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المخرجات بالجامعة المبحوثة؟

2. أهمية الدراسة

- تفيد المسئولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعة المبحوثة وأصحاب القرار في التعرف على نقاط الضعف والخطة الإستراتيجية والعمل على تلافيها
- تفيد المسئولين عن التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال دراسة جامعة بسكرة كحالة يمنك أن تطبق على جامعتهم في التعرف على نقاط الضعف والخطة الإستراتيجية والعمل على تلافيها

3. أهداف الدراسة: تتمثل أهداف هذه الدراسة في :

- تحديد مستوى التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة المبحوثة
- التعرف على اهتمام المنظمة عينة الدراسة بضمان الجودة
- معرفة دور تخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعة المبحوثة
- تحديد طبيعة العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وضمان الجودة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تعرضت لها، إذ تناولت هذه الدراسة متغيرين لا تخفى أهميتهما على احد إذ يمثل المتغير الأول التخطيط الاستراتيجي الذي يعد عملية ديناميكية مستمرة تتعلق بالقرارات التي تستمر مدة طويلة والتي من الصعوبة مخالفتها، في حين يمثل ضمان الجودة المتغير الثاني ولذا تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على علاقة التخطيط الاستراتيجي وأثره في ضمان الجودة

4. فرضيات الدراسة: للإجابة على التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المدخلات بالجامعة المبحوثة.
- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة العمليات بالجامعة المبحوثة.
- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المخرجات بالجامعة المبحوثة

5. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في التخطيط الاستراتيجي

المتغير التابع: تتمثل في ضمان جودة المدخلات، ضمان جودة العمليات، ضمان جودة المخرجات

6. حدود الدراسة:

الحد البشري: اقتصرت عينة الدراسة على هيئة التدريس بجامعة محمد خيضر ببسكرة –الجزائر–

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التخطيط الاستراتيجي ودوره في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة باستخدام عينة عشوائية والمتمثلة في هيئة التدريس والبالغ عددهم 300مدرس بجامعة محمد خيضر ببسكرة –الجزائر–

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفترة الممتدة من 08 ديسمبر 2013 الى20 جانفي2014

ثانيا– الإطار النظري:

1. تعريف التخطيط لاستراتيجي

يعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه" عملية اتخاذ قرارات ووضع أهداف واستراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية وتنفيذها ومتابعتها[1]

وهناك من يعرف بأنه "اتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد رسالة المنظمة وتكوين سياسات وتحديد أهداف المنظمة، والذي يحدد أسلوبها وشخصيتها ويميزها عن غيرها من المنظمات"[2]

2. مزايا التخطيط الاستراتيجي

- للتخطيط الاستراتيجي مزايا عديدة تنطلق من كونه يأتي طورا نوعيا لأنواع التخطيط المختلفة ولعل أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي ما يلي:
- انه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة إستراتيجية شاملة تؤدي إلى إكساب أو خلق الميزة التنافسية للمنظمة
- ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل لمركز التناسي الحالي للمنظمة، وللفرص والتهديدات الحالية والمتوقعة في بيئة الأعمال، لعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المنظمة من جهة أخرى.
- التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية،وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة في بيئة الأعمال، ولعناصر القوة والضعف الذاتية الموجودة في داخل المنظمة من جهة أخرى
- التخطيط الاستراتيجي عملية واسعة متعدد الأوجه ومتنوعة الأنشطة تتجاوز النظرة التقليدية للأنماط الأخرى من التخطيط الاستراتيجي ليس مجرد نشاط وظيفي وديناميكي متخصص، وإنما هو أوسع شمولا، وأغنى أبعادا، وأعمق مستوى من التفكير العقلاني التحليلي، حيث يتسم بالتفكير الموضوعي المتبصر الذي ينطلق من محاولة صياغة نظرة شاملة لكافة المتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية)
- يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى إيجاد تصور تستطيع من خلاله ان تحقق ميزة تنافسية، وذلك من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة والتركيز على المستقبل،ويتميز التخطيط الاستراتيجي بأنه نوعي يركز على إنتاج وتوريد الأفكار غير المسبوقة.
- يحقق التخطيط الاستراتيجي التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاث في التخطيط (العليا –الوسطى –الدنيا) وبين مستقبل التنظيم وسبل نجاحه وتطوره، ويرشد اتخاذ القرارات في العملية الإدارية
- يعمل التخطيط الاستراتيجي على التقليل من الآثار السلبية للظروف المحيطة على نشاط التنظيم وزيادة فاعليته وكفاءته، وتقديم المساهمة في إحداث جودة أفضل للمنتج أو الخدمة
- يسعى التخطيط الاستراتيجي بالى وضع مسارات رئيسية لفعل الاستراتيجي تتمثل بخطط استراتيجيه اقل رسمية واقل ثباتا، وأكثر تغييرا وأوسع شمولا، وأعمق تحليلا من الخطط الرسمية التقليدية التي تنغلق على ثوابت مبادئها وقواعدها ومراحل تنفيذها[3].

3. مبررات استخدام التخطيط الاستراتيجي للجودة الشاملة في الجامعات:

شهدت الجامعات في الوقت الحاضر تحولات كبيرة نتيجة عوامل متعددة منها:

- التزايد الكبير في إعداد الطلبة مع ضعف مستوى التأهيل
- قدم الأبنية والقاعات الدراسية وعدم إمكانية توفير مكاتب مستقلة للتدريس.
- الكم الهائل من التطورات الحاصلة في ثورة المعلومات وتكنولوجيا المعلومات.
- هجرة بعض الكوادر التدريسية، وهناك نقص في الكوادر التدريسية المؤهلة.
- التقنيات المستخدمة في طرائق التدريس لا تتلائم مع التطورات الحديثة.
- المناهج الدراسية قديمة وبالرغم من الحديث الجزئي ولكنها لا تتناسب مع متطلبات العصر فتحتاج إلى تغيير شامل.
- الضعف في مستوى المخرجات وسوق العمل،قلل من فرص المنافسة.
- وجود فجوة كبيرة بين المخرجات وسوق العمل اوجد بطالة كبيرة من الخريجين.
- قدم الأنظمة المعمول بها في الجامعات وقلة الموارد المالية وتحتاج إلى إعادة النظر فيها
- ضعف في أساليب التقييم
- لبحث في استقلالية الجامعات في قراراتها بالعملية التعليمية
- تدني مستوى البحث العلمي
- إن هذه المشاكل التي تعاني منها الجامعات اوجد مبررات تطبيق التخطيط الاستراتيجي للجودة الشاملة في الجامعات[4].

4. مراحل التخطيط الاستراتيجي

المرحلة الأولي :التخطيط لعملية التخطيط .

وتمر هذه المرحلة بالخطوات الآتية:

أ- بناء الالتزام للبدء بعملية التخطيط الاستراتيجي: ويتم من خلال الآتي:

- إشراك كل الذين يتأثرون بالخطة من أجل بناء فهم وتبني للخطة.
- إعداد ملخصٍ بعملية التخطيط متضمنة أدوار المشاركين فيها،والتزام بالوقت والتكلفة، وكذلك لفوائدا لمرجوة منها.
- الالتزام بوقت ٍكافٍ ومحدد للاتصال بكل من له علاقة من أصحاب التأثيرلإزالة المخاوف والشكوك من أجل الوصول إلى التزام من الجميع.

ب- الحاجة إلى مُيسِّر للعملية: فهو ذلك الشخص الذي يقود فرق التخطيط الاستراتيجي خلال العملية

ج- تشكيل الفريق: فالعدد المفضل للفريق هو(10 -12) شخصاً، ويجب أن يتنوع الفريق بحيث يضم أشخاصاً ذوي خبرة وتخصص، ومن الجنسين، ومن داخل وخارج المؤسسة[5].

المرحلة الثانية : صياغة المستقبل:

حيث تتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات رئيسة هي:

ا-صياغة الرؤية. ب-صياغة الرسالة. ج-الاتفاق على القيم المؤسسية.

1- **الرؤية:**

أن الرؤية الواضحة والمميزة بمثابة حجر الزاوية في التخطيط الاستراتيجي، فهي ليست مجرد ألفاظ، أوعبارات، أو شعارات، وإنما هي حالة مستقبلية تنطبع في الذهن، وتستدعي التفكير في الوسائل والطرق التي تؤدي إلى جعل هذه الرؤية ممكنة الحدوث.

إن الرؤية الإستراتيجية هي: تصور مستقبلي يضعه فريق التخطيط التربوي في الإدارة التربوية (وعلى رأسهم مدير الإدارة التربوية)لصورة مستقبل المديرية،من خلال وضع استراتيجيات معينة يحدد فيها ما يرغب أن تكون عليه المديرية في مجال التربية والتعليم مستقبلا،بمشاركة العاملين في الإدارة التربوية،بهدف وضع الرؤية موضع التنفيذ والإلزام.

2- **الرسالة:** تكمن أهمية الرسالة كونها عنصر التماسك ووضوح الغرض لكل المؤسسة، كما أنها تعد نقطة مرجعية لمتخذي القرار، ويجب أن تكون الرسالة مختصرة وعامة، فهي تعتبر دليلاً ومرشداً عاماً للتخطيط الاستراتيجي

وتعتبر رسالة الإدارة التربوية ترجمه عملية لرؤية الإدارة التربوية، وهي الجزء الثاني من الخطة الإستراتيجية للإدارة التربوية وتتطلب الإجابة عن الأسئلةالآتية:

3- **الاتفاق على القيم المؤسسية:** القيم :هي المبادئ المشتركة التي يؤمن بها جميع أفراد المؤسسة ،ويمارسونها في أعمالهم، وتعتبر القيمة ضرورية جداً للمؤسسة،إذ تمكنها من خلق نظام يجعل العاملين تحته، كما تجعل المتعاملين مع المؤسسة يتوقعون تجسيد هذه القيم خلال التعامل مع المؤسسة، ويمكن أن تكون القيم عامة أو خاصة كما يمكن أن تكون ملموسة، أو غير ملموسة،ويفضل صياغتها في عبارة موجزة[6]

المرحلة الثالثة: التحليل الاستراتيجي: ويشمل التحليل الاستراتيجي (SWOT)

- **البيئة الخارجية:** تُعد دراسة وتحليل العوامل البيئية الخارجية من الأمور الضرورية عند اختيار الإستراتيجية المناسبة،من خلال تحديد الفرص المتاحة للمنظمة، والتعرف على الظروف المحيطة بها في مكان معين من السوق،وفي فترة زمنية محددة، وتتمكن المنظمة من استغلال تلك الفرص لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، وتحديد التهديدات أو المخاطر المحتملة التي قد تسبب خطراً،أو آثارًا سلبية للمنظمة،سواء بدخول منافسين للسوق أو تغيرات في أذواق المستهلكين
- **البيئة الداخلية:** وهي مجموعة العوامل التي تقع على حدود المؤسسة، وتختلف من مؤسسة إلى أخرى وترتبط بعملية اتخاذ القرارات، وتدخل إلى حد كبير في نطاق ورقابة الإدارة، وتشمل هذه البيئة كافة العوامل التكنولوجية، والتسويقية، والإنتاجية، والسياسية، والاجتماعية المرتبطة بالمؤسسة،ذات التأثير الحالي والمحتمل عليها

ان نجاح المؤسسة التعليمية في إدارتها لعمليةالتخطيط الاستراتيجي يعتمد إلى حد كبير على قدرتها على تعظيم نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف في عناصر بيئتها الداخلية الثلاثة وهي: البناء الهيكلي التنظيمي، الثقافة التنظيمية السائدة، الموارد المتاحة[7]

المرحلة الرابعة :تطوير وصياغة الأهداف:

وتشكل هذه الخطوة خطوة أساسية على طريق التخطيط الاستراتيجي الذي يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة،والتوجهات العامة التي تسعى المنظمة إلى بلوغها، والتي تشكل المصدر الرئيس للأهداف قصيرة المدى، والمحددة تحديداً دقيقاً،وبذلك فإن الرسالة أو التوجهات العامة تمثل المصدر الرئيس للأهداف المرحلية للمنظمة،كما ويقصد بهذه الخطوة من الناحية الإدارية ترجمه رسالة المؤسسة الجامعية(الإدارة التربوية)وسبل تحقيقها إلى أهداف إستراتيجية بعيدة المدى وذات طبيعة كمية تمكن من قياس النتائج التي تتحقق، وهذه الأهداف بطبيعتها تحدد توجهات المؤسسة وتعكس مدى قدرتها على التفاعل مع بيئتها

المرحلة الخامسة : نفيذ الخطة: أن تطبيق الخطة الإستراتيجية يعني وضع مشروعات الخطة وبرامجها موضع التنفيذ ابتداءً من وضع الميزانيات والإجراءات من قبل الإدارة التربوية أو الإدارة العليا ومراجعتها، وانتهاءً بتقويم الخطة بشكل مستمر، وإجراء التغذية الراجعة لها كلما دعت الحاجة لذلك[8].

المرحلة السادسة : المتابعة والتقييم

تعتبر عملية المتابعة المستمرة هي صمام الأمان لضمان نجاح الخطة في تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث تتيح الفرص للتعرف على سلبيات التنفيذ أولاً فأول، كما تحدد الانحرافات التيقد تنساق إليها الخطة، ثم يبدأ بتطعيم البرنامج أو المشروع بالإجراءات والبدائل الممكنة وتمر عملية المتابعة والتقييم بعدة خطوات ذكرها وهي:

- تحديد ما يجب قياسه.
- تحديد معايير قياس الأداء.
- قياس الأداء الفعلي الحالي عند نقطة زمنية معينة.
- مقارنة الأداء الحالي مع المعايير.
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية[9]

5. الجودة:

تعريف الجمعية الأمريكية للجودة الجودة "بأنها الخصائص الكلية للمنتوج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتوج على إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية"[10] .

كما تعرف الجودة "بأنها قدرة المنتوج (خدمة أو سلعة) على تحقيق الإشباع الكامل لحاجات ورغبات المستفيد/ الزبون بأقل تكاليف داخلية"[11].

يمكن تعريف الجودة "بأنها قدرة المنتوج (خدمة أو سلعة) على مواءمة الاستعمال بالصورة التي يطلبها ويرغب فيها المستفيد/ الزبون"[12].

الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية(الطلبة ، المجتمع)[13].

6. ضمان الجودة:

يمكن تعريف ضمان الجودة، بأنها "عملية تقييم جارية ومستمرة لجودة نظام التعليم العالي أو مؤسساته أو برامجه. يركز مفهوم ضمان الجودة باعتباره ألية تنظيمية على المساءلة والتطوير، وعلى توفير المعلومات والأحكام من خلال عملية متفق عليها ومعايير مؤسس لها بشكل جيد"[14].

كما يعرف ضمان الجودة بأنها "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح المدرسية، والبحوث، وتصف المعايير الأكاديمية مستوى الانجاز الذي يتعين على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية(درجة علمية، على سبيل المثال)"[15].

ثالثا– الدراسة الميدانية:

1. إجراءات الدراسة:

1–1– **المنهج المستخدم:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الجانب النظري وفي الجانب الميداني اعتمد على دراسة تحليلية استطلاعية.

1–2– **مجتمع الدراسة وعينتها:** تم إجراء الدراسة بجامعة محمد خيضر ببسكرة

لقد تم إجراء الدراسة على هيئة التدريس والبالغ عددهم1000 مدرس، معتمدين في ذلك عينة عشوائية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وتم توزيع 400 استمارة على جميع أفراد الدراسة، وتم استعادة300 استمارة.

1–3– أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استمارة لمعرفة التخطيط الاستراتيجي ودوره في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية

تكونت الأداة من مجموعة من محاور الدراسة وعدد فقرات كل مجال. التخطيط الاستراتيجي 18، ضمان جودة المدخلات05، ضمان جودة العمليات05، ضمان جودة المخرجات05، المجموع الكلي33، كما تم استخدام مقياس ليكرت likert الخماسي في جميع أسئلة الاستبيان

1–4– **صدق الأداة:** تم التحقق من صدق الاستمارة بعدة طرق كما يلي:

– **صدق الاستمارة:** تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة متخصصين في المجال ولهم خبرة طويلة في هذا المجال من جامعات جزائرية، وطلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستمارة وذلك بحذف وتعديل واقتراح فقرات جديدة ومناسبة الأداة لموضوع الدراسة، وبناء على ملاحظات الأساتذة تم تعديل أداة الدراسة.

1–5– **ثبات الاستمارة:** من اجل استخدام معامل ثبات للأداة تم استخدام معامل كرونباخ الفا من اجل تحديد الاتساق الداخلي لفقرات الاستمارة: التخطيط الاستراتيجي 0.752، ضمان جودة المدخلات0.763، ضمان جودة العمليات0.842، ضمان جودة المخرجات0.812، المجموع الكلي0.855

وتشير القيم الواردة سابقا أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة وتفي بأغراض هذه الدراسة

1–6– **أساليب التحليل الإحصائي:** لغرض تحليل نتائج الدراسة التي جمعت من خلال استمارة الاستبيان، فقد استعملت الأساليب الإحصائية الآتية: التكرار والنسب: لمعرفة إجابات أفراد العينة وتحليلها، الوسط الحسابي: لمعرفة متوسط إجابات أفراد العينة، الوسط الحسابي، معامل الارتباط بيرسون، اختبار T للعينة الواحدة (One Samples T-test). ألفا كرونباخ Cronbach Alfa : حيث استخدم للتحقق من صدق مقاييس البحث وثباتها.

2. تحليل نتائج الدراسة واختبار الفروض

2-1- وصف خصائص عينات الدراسة:

الجدول رقم(01): خصائص عينة الدراسة

المتغير		العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	100	33.33
	أنثى	200	66.67
	المجموع	**300**	**100**
السن	20- 25	/	/
	26- 30	10	03.33
	31- 35	90	30
	36- فما فوق	200	66.67
	المجموع	**300**	**100**
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد-ب-	50	16.67
	أستاذ مساعد-ا-	50	16.67
	أستاذ محاضر-ب-	50	16.67
	أستاذ محاضر-ا-	150	50
	المجموع	**300**	**100**
مدة الخدمة	اقل من5 سنوات	20	06.67
	من 5 - 10سنوات	80	27.67
	10من-15 سنة	100	33.33
	من 15 فأكثر	100	33.33
	المجموع	**300**	**100**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

- أن أغلبية أفراد العينة هم من الذكور والبالغ عددهم100 بنسبة 33.33%، وهذا مؤشر على قلة مشاركة الذكور في التوظيف بالجامعة مقارنة بالإناث

- أن 3.33% تراوحت أعمرهم من 26 الى30 سنوات، و 30% بلغت أعمارهم أكثر من31 إلى 35 سنة، 66.67% أعمارهم تفوق 36 سنة.

- أن اغلب أفراد العينة تزيد مدة خدمتهم بالمؤسسة عن15 سنة مما يعني أن أفراد عينة الدارسة لهم خبرة طويلة داخل الجامعة.

- أما الرتبة الأكاديمية فهي موزعة كالتالي: أستاذ مساعد-ب- بنسبة16.67% أستاذ مساعد-ا-بنسبة16.67% أستاذ محاضر-ب- بنسبة16.67% أستاذ محاضر-ا-بنسبة50% مما يعني أن الدارسة تشمل كل فئات هيئة التدريس

تحليل نتائج الدراسة:

أ- تحليل فقرات المحور الأول(التخطيط الاستراتيجي)

الجدول رقم(02): تحليل فقرات المحور الأول(التخطيط الاستراتيجي)

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
الإعداد والتخطيط			
توجد خطة واضحة بعيدة المدى في الجامعة.	03.60	0.95	مرتفع
يوجد فريق للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة	04.21	0.92	مرتفع
تتاح الفرصة لكل العاملين في الجامعة للمساهمة في عملية التخطيط الاستراتيجي	03.75	0.93	مرتفع
التحليل الاستراتيجي			
4-تحلل البيئة الخارجية للجامعة للتعرف على التهديدات والفرص	04.25	01.01	مرتفع
5- تحلل البيئة الداخلية للجامعة للتعرف على نقاط القوة والضعف	03.85	01.07	مرتفع
6-يتم دراسة التشريعات والقوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي	02.31	01.05	منخفض
التوجه الاستراتيجي			
7-تحديد أهداف إستراتيجية عامة تنسجم مع التوجه الاستراتيجي للجامعة	03.75	01.35	مرتفع
8-تترجم الأهداف طويلة الأجل إلى أهداف متوسطة الآجل	02.40	01.36	منخفض
9- تترجم الأهداف متوسطة الأجل إلى أهداف قصيرة الآجل	03.88	01.34	مرتفع
الصياغة الإستراتيجية			
10- مراجعة الأهداف الإستراتيجية للتأكد من أن الفرص تحقيقها لا زالت قائمة	03.45	0.85	متوسط
11-تصميم استراتيجيات متوافقة مع أهداف الجامعة	03.48	0.85	متوسط
12-اختيار البدائل الإستراتيجية الأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف	03.50	0.86	متوسط
إقرار الخطة و تنفيذها			
13-يوضع الوصف التفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لا نجاح الخطط الإستراتيجية	03.66	0.65	مرتفع
14-تحدد التقنيات اللازمة لتنفيذ الخطط الإستراتيجية	03.80	0.63	مرتفع
15-تحدد المعلومات الضرورية المطلوبة لعملية التنفيذ	03.80	0.56	مرتفع
التقويم والمتابعة			
16-تحدد المواعيد الدورية لمتابعة مستويات الانجاز	04.35	0.84	مرتفع
17-تحدد الجهة المسؤولة عن عملية المتابعة والتقويم	03.50	0.78	مرتفع
18-تحلل المعوقات للوقوف عليها والحد من تأثيرها	03.57	0.85	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الأول	**03.61**	**0.95**	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اقل قيمة للمتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم(06) والتي تنص على (يتم دراسة التشريعات والقوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 02.31 وانحراف معياري01.05، أما العبارة التي بلغ المتوسط الحسابي أعلى قيمة عندها فكانت الفقرة رقم(16) والتي تنص على (تحدد المواعيد الدورية لمتابعة مستويات الانجاز) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 04.84 وانحراف معياري0.84

وبصفة عامة نلاحظ أن المتوسط العام للمحور الأول (التخطيط الاستراتيجي) تساوي 03.61 اكبر من الوسط الفرضي03، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي0.000 وهي اقل من 5% لذلك يعتبر هذا المحور دال إحصائيا عند مستوى دلالةα=0.05

كما أن استجابة أفراد العينة للمحور الأول (التخطيط الاستراتيجي) تساوي 03.61 وهي توافق مع درجة موافقة حسب سلم ليكرت، مما يدل على أن المستقصيين يوافقون على أن الجامعة محل الدراسة تقوم بعملية التخطيط الاستراتيجي

ب- تحليل فقرات المحور الثاني(ضمان جودة المدخلات):

الجدول رقم(03): تحليل فقرات المحور الثاني(ضمان جودة المدخلات):

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
19-تستخدم الجامعة نماذج خاصة بأعضاء الهيئة التدريسية لتقويم أدائهم.	03.65	0.41	مرتفع
20-توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث	03.75	0.40	مرتفع
21-أعداد أجهزة الحاسوب تكفي مستخدميها من أعضاء الهيئة التدريسية.	03.85	0.45	مرتفع
22-شبكة الانترنت بالجامعة كافية لخدمة أعضاء الهيئة التدريسية بفاعلية.	03.68	0.53	مرتفع
23-أعضاء الهيئة التدريسية على معرفة كافية باستخدام الحاسوب.	02.65	0.52	متوسط
مجموع الكلي للمحور الثاني	**03.51**	**0.43**	**مرتفع**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اقل قيمة للمتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم(23) والتي تنص على (أعضاء الهيئة التدريسية على معرفة كافية باستخدام الحاسوب.) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 02.65 وانحراف معياري0.52، أما العبارة التي بلغ المتوسط الحسابي أعلى قيمة عندها فكانت الفقرة رقم(21) والتي تنص على (أعداد أجهزة الحاسوب تكفي مستخدميها من أعضاء الهيئة التدريسية) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 03.85 وانحراف معياري0.45

وبصفة عامة نلاحظ أن المتوسط العام للمحور الثاني(ضمان جودة المدخلات)تساوي03.51 اكبر من الوسط الفرضي03، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي0.000 وهي اقل من 5% لذلك يعتبر هذا المحور دال إحصائيا عند مستوى دلالة0.05

ج- تحليل فقرات المحور الثالث(ضمان جودة العمليات):

الجدول رقم(04): تحليل فقرات المحور الثالث(ضمان جودة العمليات)

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
24- يجري تقويم دوري لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة	03.95	0.26	مرتفع
25-يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات العلمية المتخصصة	02.90	0.29	متوسط
26-يجري التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية لإجراء البحوث المشتركة	03.85	0.27	مرتفع
27-يسلم كل عضو هيئة تدريس الإجابات النموذجية بعد كل امتحان من الامتحانات الفصلية.	03.90	0.30	مرتفع
28-يسلم كل عضو هيئة تدريس الإجابات النموذجية بعد كل امتحان من الامتحانات النهائية.	03.85	0.23	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الثالث	**03.69**	**0.25**	**مرتفع**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اقل قيمة للمتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم(25) والتي تنص على (يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في المؤتمرات العلمية المتخصصة) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 02.90 وانحراف معياري0.29، أما العبارة التي بلغ المتوسط الحسابي أعلى قيمة عندها فكانت الفقرة رقم(24) والتي تنص على (يجري تقويم دوري لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 03.95 وانحراف معياري0.26

وبصفة عامة نلاحظ أن المتوسط العام للمحورالثالث(ضمان جودة العمليات) تساوي 03.69 اكبر من الوسط الفرضي03، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي0.000 وهي اقل من 5% لذلك يعتبر هذا المحور دال إحصائيا عند مستوى دلالةα=0.05

د- تحليل فقرات المحور الرابع (ضمان جودة المخرجات):

الجدول رقم(05): تحليل فقرات المحور الرابع (ضمان جودة المخرجات)

الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
29-يجري بصورة دورية تطوير البرامج الدراسية في ضوء جودة الخريجين	03.50	0.97	مرتفع
30-تسعى إدارة الجامعة على خلق نوع من التفاهم بينها وبين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة	03.96	0.95	مرتفع

31-تجري المحافظة على العلاقات دائمة مع الخريجين و أعضاء هيئة التدريس	02.60	0.97	متوسط
32-يجرى تصميم برامج تدريبية للطلبة تخدمهم عند الخروج إلى سوق العمل وذلك بتعاون بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس	03.83	0.89	مرتفع
33-تعمل إدارة الجامعة على تشكيل لجان متكونة أعضاء هيئة التدريس للتعرف على مشاكل الطلبة ومعالجتها	03.75	0.85	مرتفع
مجموع الكلي للمحور الرابع	**03.52**	**0.96**	**مرتفع**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اقل قيمة للمتوسط الحسابي كانت الفقرة رقم(31) والتي تنص على (تجري المحافظة على العلاقات دائمة مع الخريجين و أعضاء هيئة التدريس) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 02.60 وانحراف معياري0.97، أما العبارة التي بلغ المتوسط الحسابي أعلى قيمة عندها فكانت الفقرة رقم(30) والتي تنص على (تسعى إدارة الجامعة على خلق نوع من التفاهم بينها وبين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة) ويدعم ذلك المتوسط الحسابي البالغ قيمته 03.96 وانحراف معياري0.95

وبصفة عامة نلاحظ أن المتوسط العام للمحور الرابع(ضمان جودة المخرجات) تساوي 03.52 اكبر من الوسط الفرضي03، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي0.000 وهي اقل من 5% لذلك يعتبر هذا المحور دال إحصائيا عند مستوى دلالةα=0.05

2-3- اختبار الفروض:

- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المدخلات بالمؤسسة محل الدراسة.

الجدول رقم(06): علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المدخلات

R	R^2	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى المعنوية
0.98	0.9604	36	1.648	0.05

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن العلاقة بين المتغيرين قوية كون**(R)**=0.98 كما أن متغير التخطيط الاستراتيجي يفسر مانسبته96.04% من المتغير التابع (ضمان جودة مدخلات)، يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند مستوى المعنوية (5%)وهذا يعني قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم أي وجود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المدخلات بالمؤسسة محل الدراسة.

- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة العمليات بالمؤسسة محل الدراسة.

الجدول رقم(07): علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة العمليات

R	R2	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى المعنوية
0.89	0.7921	39	1.648	0.05

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن العلاقة بين المتغيرين قوية كون**(R)**=0.89 كما أن متغير التخطيط الاستراتيجي يفسر79.21% من المتغير التابع (ضمان جودة العمليات)، وقد ظهرت دلالة هذه القيمة المبينة من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند مستوى المعنوية (5%)وهذا يعني قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم وهذا يعني وجود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة العمليات بالمؤسسة محل الدراسة.

- لا توجد علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المخرجات بالمؤسسة محل الدراسة.

الجدول رقم(08): علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المخرجات.

R	R2	قيمة T المحسوبة	قيمة T الجدولية	مستوى المعنوية
0.99	0.9801	35	1.648	0.05

المصدر: الجدول من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من الجدول أعلاه أن العلاقة بين المتغيرين قوية كون**(R)**=0.99 كما أن متغير التخطيط الاستراتيجي يفسر مانسبته98.01% من المتغير التابع (ضمان جودة مخرجات)، وقد ظهرت دلالة هذه القيمة المبينة في يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند مستوى المعنوية (5%) وهذا يعني قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم وهذا يعني وجود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان جودة المخرجات بالمؤسسة محل الدراسة.

النتائج والتوصيات

1. النتائج:

من خلال الدارسة التي قام بها الباحثان تم التوصل إلى النتائج التالية:

- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال الإعداد للتخطيط بدرجة مرتفعة
- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال التحليل الاستراتيجي بدرجة متوسط
- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال التوجه الاستراتيجي بدرجة متوسط
- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال الصياغة الإستراتيجية بدرجة متوسط

- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال إقرار الخطة بدرجة مرتفعة
- كانت درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لمجال المتابعة و التقويم بدرجة مرتفعة
- أن التخطيط الاستراتيجي يعمل على ضمان جودة المدخلات بالجامعة المبحوثة من خلال: توفير الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث
- أن التخطيط الاستراتيجي يعمل على ضمان جودة العمليات بالجامعة المبحوثة حيث يجري تقويم دوري لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة
- أن التخطيط الاستراتيجي يعمل على جودة المخرجات بالجامعة المبحوثة حيث تسعى إدارة الجامعة على خلق نوع من التفاهم بينها وبين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة كما تقوم إدارة الجامعة بتصميم برامج تدريبية للطلبة تخدمهم عند الخروج إلى سوق العمل وذلك بتعاون بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس
- و جود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وبين ضمان الجودة(جودة المدخلات، جودة العمليات، جودة المخرجات) بالجامعة المبحوثة

ثانيا- التوصيات: من خلال نتائج الدراسة وقف الباحثان على بعض التوصيات نذكر منها ما يلي:

- أن يتم دراسة التشريعات والقوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي
- تصميم استراتيجيات متوافقة مع أهداف الجامعة
- أن تجري المحافظة على العلاقات دائمة مع الخريجين و أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
- أن يجري بصورة دورية تطوير البرامج الدراسية في ضوء جودة الخريجين
- استقطاب الكفاءات ورصد وإعداد الميزانيات المالية اللازمة لتنفيذ عمليات التخطيط الاستراتيجي
- فتح الدورات التدريبية متخصصة للكوادر العاملة في الجامعة ضمن التخطيط الاستراتيجي

المراجع (References):

1. غنيم عثمان(2001)، *التخطيط أسس ومبادئ عامة*، ط2، دار رضا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص238
2. الحملاوي وآخرون(1991)، *إدارة الإنتاج والعمليات*، مكتبة عين شمس، القاهرة، ص9
3. الحريري رافدة عمر(2007)، *التخطيط الإستراتيجي في المنظومة المدرسية* ، دار الفكر، عمان، الأردن، ص135
4. عقلان أفراح محمد محسن(2009)، *التخطيط الإستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي*، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ص111
5. الشويخ عاطف عبد الحميد عثمان(2007)، *واقع التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة*، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية – غزة ، كلية التجارة ،قسم ادارة الأعمال، ص40
6. حافظ محمد صبري و البحيري السيد(2006)، *تخطيط المؤسسات التعليمية* ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة، 6 ص113
7. رستم رفعت(2004)، *التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي*، مجلة الجودة في التعليم العالي، العدد " 1"، الجامعة الإسلامية: غزة، ص125
8. حسين حسن مختار(2002) ، *تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري*، مجلة كلية التربية، عدد6،مصر، ص180
9. الاغبري عبد الصمد(2000)، *الإدارة المدرسية البعد التخطيطي*، بيروت، دار النهضة العربية، 2000، ص136
10. Heizer, Jay, and Barry Render(2001) , *Operations Management* (New Jersey: Prentice-Hall, Inc,p171
11. Bank, John(2000), *The Essence of Total Quality Managemen*t (New Jersey: Prentice-Hall, Inc,p24
12. Mitra,Amitava(1996),*"Fundamentals of quality Control and Improvement,"* Total Quality Management, no. 7, pp. 331-343.
13. الخميسي سلامة، (2007)،" *معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم :رؤية منهجية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، القاء السنوي الرابع عشر "ا لجودة في التعليم العام"، القصيم، المملكة العربية السعودية، ص5
14. ماريا خوسيه ليماتر و ريتشارد لويس وخوسيه رافائيل تورو(2007)، *مبادئ توجيهية حول التقييم الذاتي والتخطيط* الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ص57
15. أبو دقة وآخرون(2011)، *ضمان الجودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية*، دراسة مقدمة إلى رابطة جامعة لبنان، ص115

فلسفة التخطيط الاستراتيجي وضرورتها لمؤسسات التعليم العالي

د. نور الدين الطاهر عبد السلام مفتاح
كلية التربية أوباري
جامعة سبها، ليبيا
nooraaddin2013@gmail.com

الملخص: التخطيط قديم قدم التفكير البشري في رحلته نحو التطور والتقدم، فكان إعداد الخطط الإستراتيجية من الأمور المهمة لكسب المعارك العسكرية، وسبيل النصر فيها مرتبط بإحكام تلك الخطط وإتباع الخطوات التي تم رسمها بدقة تفوق تخطيط العدو، مشتملة على الأهداف المنبثقة من مواطن القوة والتوقعات الواقعية المدروسة بإحكام، ثمّ انتقل استخدام المصطلح ليشمل أي عمل مدروس بعناية من جوانبه المتعددة وأبعاده المختلفة المبني على رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة وعلمية الغرض منها حل مشكلات المستقبل والنهوض بالمؤسسات العلمية منها أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو أي كان نوعها أو حتى على مستوى الأفراد، من هنا ارتبط التخطيط الإستراتيجي بكل البُنى التنموية لرسم الخطوط الموصلة للأهداف.

من هنا جاءت هذه الورقة المتواضعة آملاً الباحث من خلالها التنبيه وإلقاء الضوء على أهمية التخطيط الإستراتيجي المنظم لمؤسسات التعليم العالي . وخاصة الحكومية منها . وفق التحديات التنافسية المستقبلية، بل أن هذه المؤسسات أولى بالتخطيط لما تعانيه من فقد للرابط بينها وبين خطط المجتمع . إن وجدة الأخيرة . على الرغم من دورها في بناءه وتكوين كوادره، ولما تعج به بيوت الخبرة هذه من إمكانات بشرية مؤهلة لم يطلق لها عنان العمل العلمي لرسم تلك الخطوط التنموية الموصلة للأهداف.

الكلمات المفتاحية: *إستراتيجية . الخطة . المؤسسة . الجودة . الرؤية . الرسالة . الأهداف.*

المقدمة:

مما لا شك فيه أن للتخطيط أهمية كبيرة في تنظيم المؤسسات والرقي بها أيّ كان مجالها فالتخطيط طريق رابط بين الأهداف النظرية والنتائج العملية، ويُعرّف التخطيط بأنه بناء منطقي قائم على التصور والتخيل لتحقيق النمو والتقدم والتطور بالمؤسسة وحل الإشكاليات التي تعوق سيرها من خلال منهج علمي يربط بين نتائج الماضي وتلافي سلبياته، والعمل على بناء خطوط ترسم توقعات المستقبل وفق رؤى وأهداف محددة يمكن الوصول إلى تنفيذها بأقصر الطرق وأيسر الإمكانات كلما أمكن تحقيقاً لأعلى المعايير في الجودة الشاملة ورفع معدلات الأداء.

وتتنوع الخطط بين قصيرة المدى ـ وهي في الغالب تكون خطط تشغيلية لا تتجاوز سنة أو سنتين على الأكثر ـ والخطة الثلاثية والخطة الخماسية.. وغيرها. والخطط الإستراتيجية هي الخطط التي تربط بين الخطط طويلة المدى والقصيرة المدى وفق الإمكانات الاقتصادية المتاحة ووفق الأولويات التي تفرضها الظروف الراهنة.

وإذا كان للتخطيط الإستراتيجي هذه الأهمية في الحياة لبناء الدولة النموذج بمؤسساتها الفاعلة فمن الأولى بمؤسسات التعليم وعلى رأسها مؤسسات التعليم العالي أن تكون السباقة إلى مثل هذه الخطط لتبنّي التخطيط والتنظيم وفق أُطر منهجية علمية هدفها تنفيذ سياسة المجتمع وفلسفته، فهي تسهم في تزويد سوق العمل بالمتطلبات والمخرجات كما أنها تبني الكوادر العلمية المتخصصة في التخطيط والتنمية.

وإذا ربطنا التخطيط بالإدارة النموذجية الفاعلة فمن الأولى أن تكون إدارة المؤسسات التربوية والتعليمية أحق أن تطبق هذه الفلسفة بوضع الخطط المواكبة للمستجدات والمعالجة للسلبيات المثبطة للعملية التعليمية والتي تقلل من جودة المخرجات المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي.

وقياساً على مؤسسات التعليم العالي كبيت للخبرة تمدّ المجتمع باحتياجاته المختلفة من الخبرات في جميع المجالات وعلى جميع المستويات العلمية والعملية حريّ بها أن تضع الخطط الإستراتيجية المبنية على دراسة المجتمع وآلياته وإمكاناته واحتياجاته وبما يكفل الرقي به أعلى المستويات لتتبوء مخرجاته المكانة الرفيعة في سوق العمل المحلي والعالمي.

ولتتكامل بنية المجتمع وجب الربط بين الخطط فخطة المؤسسات التعليمية يجب أن تنطلق من خطة المجتمع وإمكاناته ورؤيته ورسالته وأهدافه لتحقق خدمة المجتمع، وخطة المجتمع من مكوناتها الأساسية البنية التعليمية ومؤسساتها.

من هنا كان من الضروري وضع خطط محددة الرؤى والأهداف يمكن بها مواكبة المرحلة العولمية التي تفرضها الظروف المحيطة بمؤسساتنا التعليمية والعلمية.

وجاءت إشكالية البحث بما رآه الباحث من افتقار المؤسسات التعليمية في ليبيا إلى العديد من معايير الجودة وعلى رأسها الخطة الإستراتيجية، تبين ذلك من خلال فرق الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية التي أقامها المركز الوطني لضمان جودة المؤسسات التعليمية والتدريبية ـ والذي كان للباحث شرف المشاركة فيها ـ وما هي عليه مؤسسات التعليم العالي من عدم وضوح لرؤاها ورسالتها وأهدافها، بل إن منها من لم يضع رؤية وأهداف مستقلة ومحددة تطور من خلالها منظوماتها التعليمية وهي في ذلك تتبع المنهج الذي فرض عليها آنفاً ولا تتبع منهج البحث الفكري في التطوير والتحديث ومواكبة المستجدات العلمية، كما أن هذه المؤسسات لا تعتمد على خطط مستقبلية إستراتيجية بل على تقديم مقترح للميزانية يحوي احتياجات مبوبة بشكل غير دقيق ولا مخطط له ولا يعتمد على الخبراء المتخصصين المهنيين في الكليات والأقسام

العلمية المتخصصة إلى غير ذلك.. يظهر ذلك من خلال مرتجعات بعض أبواب الميزانية لبعض لمؤسسات التعليم العالي لسنوات متعددة.

والهدف من هذه الورقة ما حمل وسمها " فلسفة التخطيط الاستراتيجي وضرورتها لمواكبة المتغيرات المحلية والدولية لمؤسسات التعليم العالي العام " لبيان أهمية فلسفة التخطيط الاستراتيجي في الرفع بمؤسسات التعليم العالي الليبية الحكومية باعتبارها لا تملك ميزانية مستقلة مبنية على إيراداتها السيادية بل تعتمد على ميزانية المجتمع مما جعل ذلك حجة عند رؤسائها في عدم قيام بنائها على وضع خطة إستراتيجية مكتملة البناء تهدف إلى التطوير والنهوض بها وفق ما تتطلبه المرحلة المقبلة من تحديات.

تعريف التخطيط الإستراتيجي:

يعتبر التخطيط الإستراتيجي من أهم خطوات الجودة الشاملة وأحد مكوناتها الأساسية ولنقف على مدلولات المصطلح من حيث تعريفه اللغوي وجب تفكيكه للمكون الذي ينطوي عليه، فهما مصطلحان متكاملان من حيث البناء، ولعل تعدد التعريفات التي تحاول أن تكون جامعة مانعة دفع الباحث لاختيار نموذج لهذه التعريفات، فالمصطلح الأول " تخطيط " ويعني في اللغة " فكرة مثبتة بالرسم أو الكتابة في حالة تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم أو اللوح المكتوب من المعنى والموضوع الموضوع.. والتخطيط وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمة والإنتاجية وغيرها للدولة. " [1]، أما في الاصطلاح فإن المعاني الدالة عليه كثيرة ومتعددة أورد أحدها لإيضاح المعنى على سبيل المثال، التخطيط يعني " أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلاً مختلف الوسائل بما في ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات أو تجنيد الإمكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ. " [2]

أما المصطلح الثاني " إستراتيجية " فقد عُرّف في "معجم تحليل الخطاب" على أنه مصطلح تمّ استيراده من قيادة عمليات الجيش في ميدان القتال، بعدها تطور المصطلح ليشمل " معنى أعم يفيد كل عمل يتم القيام به بصفة منسقة لبلوغ هدف ما. " [3]

وإجمالاً يُعّرف التخطيط الإستراتيجي بأنه خطة طويلة الأجل تحدد فيها رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، والغايات التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، والطرق التي يمكن إتباعها لتحيق تلك الأهداف، والمدة الزمنية لتحقيقها، ومدى قابليتها للاختبار ودراسة السلبيات التي يمكن أن تصاحبها، والمعوقات التي يمكن أن تعترض تنفيذها وتقدير الميزانية اللازمة لتنفيذها وفق الموارد المتاحة.

أهداف الخطة الإستراتيجية:

تسعى الخطة الإستراتيجية لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد النهج الذي يجب أن تسلكه مؤسسة التعليم العالي وفق رؤية ورسالة وأهداف محددة بدل التخبط العشوائي.
2. الربط بين رسالة المؤسسة وأهداف المجتمع.
3. تطوير الكليات لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب.
4. مواكبة التطور العلمي العالمي ورفع معدلات الأداء.
5. تحقيق الجودة الشاملة.
6. تقوية مواطن القوة وتحسين نقاط الضعف.
7. تحديد الأولويات في الإنفاق وتوزيع الميزانية.
8. وهذه الأهداف تمثل التطلعات أو النظرة المستقبلية الإستراتيجية التي تحقق رؤية المجتمع في إطار رسالة وأهداف مؤسسة التعليم العالي.

أهمية التخطيط الإستراتيجي:

1. التطوير المنظم وفق رؤية علمية.
2. التقييم الذاتي وتحديد مواطن القوة والضعف بالمؤسسة.
3. توفير الوقت والمال ومن ثمّ زيادة معدلات الأداء.
4. القضاء على المركزية ومشاركة الجميع في تحمل المسؤولية.
5. القيادة وفق رؤية علمية منظمة.
6. استخدام التغذية الراجعة من خلال الفحص المستمر والمنظم.

مكوّن فريق إعداد الخطة الإستراتيجية:

لضمان نجاح الخطة الإستراتيجية في تأدية الدور المناط بها وإخراجها مكتملة البناء شاملة لأركان المؤسسة العلمية وبناءاتها المختلفة، محققة الترابط بينها وبين مطالب خطة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية [4]، منطلقة من رؤية جماعية علمية متخصصة ومنظمة بروح الفريق الواحد، ناظرة إلى نقاط القوة الإيجابية بها، عاقدة العزم على التحسين المستمر من أجل تطويرها والرقي بها نحو الجودة الشاملة، وجب أن يكون هذا البناء بأيدي فريق مكوّنه كل فيما يخصه كالتالي:

1. مكونات المؤسسة:

تتكون المؤسسة من كادر متكامل ممثل في الأقسام العلمية والإدارات الخدمية والمرافق التشغيلية، وكل مكون في هذا البناء له ما يفي بمتطلباته من هيكلية إدارية وغيرها..، ولكي تحقق المؤسسة الأهداف التي تضعها والرؤية المستقبلية لها عليها أن تطلق خطتها بدءاً بقاعدة الهرم كالتالي:

أ. الأقسام العلمية.

للقسم العلمي أهمية كبيرة في بناء الخطة الإستراتيجية للمؤسسة العلمية وخاصة مؤسسات التعليم العالي، فالقسم العلمي هو المنتج المباشر للمخرجات، لذا من الضروري أن يكون له دور في التصور والتقييم الذي تبنى عليه الخطط الإستراتيجية [5]

ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال فحص مكوناته وإمكاناته العلمية والعملية، وبما أن القسم يضم ثلاث مكونات أساسية هي الطالب وعضو هيئة

التدريس والوسيلة التعليمية ولكل مكون بنائه المختلف عن الآخر، وجب دراسة كل مكون على حدة، وأن يقيّم ويقوّم القسم العلمي وفق ذلك إمكاناته، وأن يضع خطته بشراكة مع كل هذه المكونات كل حسب دوره في العملية التعليمية، ليستطيع من خلالها تحسين أدائه، وتنفيذ رؤيته وأهدافه، فيكون المسئول المباشر أمام رئاسة الكلية عن تنفيذ خطته [6]، لذا كان من عوامل نجاح الخطة في مؤسسة التعليم العالي أن يكون للأقسام العلمية خطة تطويرية تشمل الأهداف التي يسعى القسم لتحقيقها ورؤيته ورسالته وبما لا يتعارض مع رؤية ورسالة وأهداف الكلية، كذلك الجدولة الزمنية للتنفيذ.

إن الأقسام العلمية تعتبر من القواعد التي يرتكز عليها بنيان المؤسسة العلمية بل هي من أهم بناءات المؤسسة ومرتكزاتها، فهي وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة وهي التي تنتج المخرجات، وكما أنها المسئولة عن تحقيق معدلات أداء المخرج فهي من تتعامل المؤسسة من خلاله مع الزبون لكسب رضاه، لذا فالقسم العلمي يجب أن يضع خططه لتكون ملبيّة لرؤية ورسالة وأهداف المؤسسة العلمية، كأحد مكوّن لخطتها بشراكة مع بقية الإدارات الأخرى.

ب. الإدارات الخدمية:

من أهم العوامل التي تساعد المؤسسة على وضع خطة إستراتيجية مبنية على قواعد علمية ومشتملة كل الجوانب التي يجب أن تكونها الخطة الإستراتيجية للإدارات الخدمية، فهذه من الأهمية بمكان لمساعدة الأقسام العلمية في تنفيذ عملها المناط بها، والخطة بهذه الإدارات ليست مجرد طلبات واحتياجات يجب توفيرها ولا موازنة تدخل ضمن ميزانية المؤسسة، وليست تبويب للإيرادات والمصروفات لتغطية تلك النفقات، بل هي رؤية وأهداف مستقبلية يجب التخطيط لها، فهذه مثل الوعاء الذي يحتضن المؤسسة كلما تطورت المؤسسة يجب أن تواكب إداراتها تطورها [7]، بل أن دور بعضها يضاهي دور الأقسام العلمية من حيث الأهمية بالنسبة للمؤسسة العلمية، ويمكن تسمية بعض منها كالإدارة المالية، وإدارة العلاقات العامة والاجتماعية، إدارة البيوت الطلابية إدارة المخازن والمشتريات.. وغيرها ممن ينضوي تحت هذا المسمى والتي تقدم خدمة بمسماها للمؤسسة، فدورها لا يقل شأن عن بقية بناءات المؤسسة من حيث الشراكة في الخطة الإستراتيجية فرؤيتها ورسالتها وأهدافها تكمل وحدة المؤسسة العلمية.

ج. إدارات العلمية:

وتشمل هذه إدارات الكليات والمجالس الفنية والمكاتب التخصصية كمكتب الجودة

والمكاتب الاستشارية.. وغيرها، ولهذه أيضاً دوراً بارزاً في صناعة الخطة الإستراتيجية للمؤسسة العلمية، فإدارة الكلية هي التي يتم فيها تجميع وصياغة خطط الأقسام العلمية إلى جانب الإدارات الأخرى لتؤلف بشراكة خطة واحدة للكلية مبنية على إمكانيتها والدعم الذي يقدمه المجتمع لها، ومتفقة مع خطة المجتمع التي يجب الدراية بها من قبل الأقسام.

أما الإدارات والمكاتب والمجالس العلمية الأخرى فيجب أن تضع خططها لتطوير نفسها أولاً وفق رؤيتها ورسالتها والأهداف التي أنشئت من أجلها وبما يتفق مع نهج المؤسسة العلمية[8]، وثانياً مساعدة غيرها من الأقسام والإدارات الأخرى . وخاصة المكاتب المعنية بذلك . في وضع خططها سواء من الناحية الفنية أو من حيث تقديم المعلومات المطلوبة أو المعلومات المساعدة لإعدادها، إلى غير ذلك مما يوكل إلى بعضها من مهام تساعد في التطوير ودراسة مواطن القوة والضعف وبما يرتقي بها للجودة الشاملة ومواكبة التطور والتقدم العلمي، لهذا كان لهذه الإدارات الدور البارز في وضع الخطة الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية.

د. إدارة المؤسسة العلمية:

في السابق كانت الخطة تبنى على مجرد الاحتياجات التي تطلبها المؤسسة سواء من حيث الإضافات أو المعامل أو ما تفرضه الحاجة الماسة ولم تتبنى مؤسسات التعليم العالي خطط إستراتيجية إلّا ما نذر، فكانت أمانة التعليم العالي سابقاً وما في حكمها هي التي ترصد الميزانية ولها الدور الأكبر في صنع قرارات الجامعات وهي تحدد الرؤية والرسالة والأهداف لمؤسسات التعليم العالي كما كانت تعيّن رؤساء هذه المؤسسات بغض النظر عن درجة الكفاءة أو تقديم رؤية أو منهاج عمل يتيح للمؤسسة الرقي والتطور أو مواكبة النهضة العلمية العالمية، مما سبب في ضعف المخرجات وعدم ملائمة المخرج مع سوق العمل. .. إلى غير ذلك من السلبيات التي أعاقت تقدم هذه المؤسسات أولاً ومن ثمّ أعاق تقدم بناءات المجتمع.

لذا وجب على المسئولين في مؤسسات التعليم العالي وإداراتها العليا العمل وفق خطة إستراتيجية تنطلق من قاعدة المؤسسة ويشارك الجميع . كلٌ حسب دوره . في وضع خطوطها وتكون مهمة إدارة المؤسسة الآتي:

1. تشكيل لجنة لتنسيق الخطة المقترحة من المكونات السابقة.
2. تنقيح الخطة بعرضها على المختصين والاستشاريين بالمؤسسة.
3. إبداء الرأي حول البرنامج الزمني المقترح ومدى ملائمته لإمكانية المجتمع.
   - اقتراح المتعلقات بالإدارة العليا بالتعاون مع المكاتب التابعة لها بالخطة.
   - المشاركة في وضع التصور والآلية للخطة الإستراتيجية.
4. اعتماد الخطة الإستراتيجية ومناقشتها أمام دوي الاختصاص والممولين.

2. خطة المجتمع:

إن الأهمية بمكان أن يكون لمؤسسات المجتمع خطط إستراتيجية يكمل بعضها الآخر، فالخطط الإستراتيجية للمؤسسات العلمية التعليمية من أهم عوامل نجاحها ارتباطها بخطط المجتمع لمعرفة الإمكانيات التي

تسخر لها من ناحية، ومن أخرى لتلبية احتياجات المجتمع من المخرجات واحتياج سوق العمل.

ونجمل بعض النقاط الإيجابية والمهمة في الربط بين الخطط:

1. الربط بين الخطط يقلل نسبة البطالة بين الخريجين.
2. يحدد التخصصات التي يحتاجها سوق العمل والاستفادة من التغذية الراجعة.
3. يحدّ من المركزية ويوزع المهام بين دوي الاختصاص.
4. يساعد في نشر ثقافة الجودة بين المؤسسات.
5. تخلق رؤية ورسالة وأهداف محددة للمؤسسات وخاصة العلمية.
6. يظهر الموقف المالي للدولة فيحدد أولويات الصرف ويقنن الإنفاق العام.
7. تكوين قاعدة بيانات تبنى عليها الخطط العلمية لمؤسسات وأجهزة الدولة المختلفة.

3. الداعمــون:

للداعمين أهمية في صناعة الخطط الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية كلّ فيما يخصه بالرأي والمشورة، والداعمين هم أما مستثمرين أو شركات أو مؤسسات تحتاج إلى عدد من المخرجات في تخصص معين فتتفق على هذه المخرجات طيلة فترة الدراسة، أو أصحاب الهبات من رؤوس الأموال والذين يتبرعون بمبالغ أو مشاريع للصالح العام، المشاريع المحملة على العقود.. وغيرهم من الداعمين، ولم يكن في السابق النظر إلى الداعمون . بل ربما قليل هم . المشاركة في تطوير هذه المؤسسات وخاصة التعليم العالي إلاّ ما نذر، غير أن المرحلة المقبلة يجب أن يكون لهم الدور البارز في تحقيق بعض من النقاط التالية:

1. إبداء الرأي كمشاركين في سوق العمل ومن الفئات المهمة في المجتمع.
2. روافد مالية للخطة الإستراتيجية.
3. الربط بين الفئات المختلفة من المجتمع وبيوت الخبرة.
4. تحقيق مبدأ الشراكة في بناء المجتمع.
5. تزويد مؤسسات التعليم العالي بالتغذية الراجعة بما يخصهم.
6. تحمّل هذه الفئات مسؤولياتهم وواجبهم في دعم المؤسسات العلمية.

4. المجلس الاجتماعي:

ينبغي أن يكون لكل مؤسسة علمية مجلس اجتماعي مهمته التواصل بين فئات المجتمع المختلفة من خبراء وفنيين ومهنيين وموظفين وأعضاء هيئة التدريس ومؤسسات المجتمع المدني [9].. وغيرهم، مهمة هذا المجلس إبداء الرأي والمشورة والمساهمة في حلّ الإشكاليات الاجتماعية، وتزويد المؤسسة بالتغذية الراجعة، ويكون دوره في بناء الخطط الإستراتيجية للمؤسسة وفق الآتي:

1. اقتراح التخصصات التي يحتاجها المجتمع من المخرجات وفق حاجة السوق.
2. المراقبة وتزويد المؤسسة بالمعلومات من التغذية الراجعة.
3. اقتراح الاستثمارات المساعدة في تمويل الخطط وتبني بعضها
4. المشاركة النهائية في صياغة الخطة.
5. المشاركة في لجان التقويم والتقييم. [10]

عوامل نجاح الخطة الإستراتيجية:

الخطة الإستراتيجية تشبه إلى حد كبير المبنى المؤلف من عدد من الطوابق، فمتى كانت القواعد مراع فيها المواصفات الفنية التي تكفل بقاءه بحالة جيدة كانت بقية الأدوار سليمة، كذلك يحتاج إلى صيانة وتفقد بين الفينة والأخرى، كذلك الخطة الإستراتيجية تعتمد على الخطوط المؤلفة لها، وفي التالي ذكر لبعض الشروط التي تسهم في نجاح الخطة الإستراتيجية:

- قناعة جميع ممن تشملهم الخطة بضرورة التطوير والتغيير.
- مشاركة الجميع في صناعة الخطة الإستراتيجية ليسهل التنفيذ.
- أن تنطلق الخطة من رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومعلنة.
- أن تصاغ الخطة بشكل واضح مشتملة على الموعد الزمني للتنفيذ.
- يجب أن تمتاز الخطة بالعمومية وأن لا تغفل الجوانب التي تسهم في فشلها.
- قابلية الخطة للتطبيق وعدم المبالغة في الطموح والأهداف.
- ترابط الخطة وأن تكون مكملة بعضها الآخر.

معوقات الخطة الإستراتيجية:

وكما أن هناك عوامل وشروط للنجاح أيضاً لفشل الخطة أسباب تعوقها نتيجة للهفوات التي تُغفل حين وضعا، وبالإجمال فدور الخطة الإستراتيجية يكمن في جملة من الخطوط التنفيذية التي تضعها الجهات المعنية في المؤسسة العلمية لتحقيق الأهداف

ولتنظيم الإدارة أنشطتها بطريقة علمية تتضح فيها الأدوار والمسئوليات ومؤشرات الأداء المرغوبة للوصول إلى نتائج أفضل. [11]

وفي التالي وقفة مع بعض منها:

1. الإخلال بأي شرط من شروط النجاح السابقة
2. العجز في تقدير الموارد اللازمة أو عدم تحقيق المتوقع.
3. عدم التقيد الفعلي بالخطة والاتجاه إلى حلّ المشكلات الطارئة.
4. المركزية في التنفيذ وفرض رأي الإدارة لأسباب شخصية.
5. إهمال المراجعة الدورية للخطة وإعداد تقرير عن نسبة إنجازها.
6. التسيب وعدم الدقة في عمل لجان التنفيذ والمتابعة والمراقبة والتقييم والمراجعة.
7. عدم التنبه للمشاكل المحتملة ودراسة كيفية علاجها.

محاور أساسية في صناعة الخطة الإستراتيجية:

بنى الخطة الإستراتيجية على جملة من الخطوط الأساسية يجب على معدّيها أخذها بعين الاعتبار، فإذا كانت الخطة عبارة عن خطوط تتكاتف لتشكل نسيجاً واحداً فينبغي أن تكون متجانسة وتتمشى مع رسالة

المؤسسة وأهدافها الطموحة، لذا فالمحاور التي تبنى على أساسها الخطة الإستراتيجية تختلف باختلاف المؤسسة ورسالتها وأهدافها ومكوناتها، غير أنها تشترك في قواعد عامة نذكر منها:

1. تصنع خطة المؤسسة التعليمية وفق رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها.
2. للمجتمع الذي يحوي المؤسسة دور في توجيه خطتها.
3. الإمكانات المادية وقدرة المسئولين على التدقيق ورسم الأهداف.
4. العمل وفق قاعدة البيانات للربط بين المُدخَل والمُخَرج وفق سوق العمل.
5. التركيز على التطوير بكافة أشكاله مع مراعاة الأولوية.
6. الجودة الشاملة ورفع معدلات الأداء وفق المعايير الدولية.
7. النظر لعالمية المؤسسة من حيث المكانة أو المخرجات والتنافس العالمي.

وأخيراً ! إن الغوص في أعماق الخطة الإستراتيجية ومتطلباتها يحتاج إلى وقفة جادة من قبل المسئولين مبنية على نبذ الأنانية والإقصاء، والعمل بروح الفريق الواحد المقتنع بحاجة المرحلة القادمة إلى مثل ذلك، المتطلع إلى الأمام ليس بطوباوية ولكن بأهداف سامية لأجل البناء، إن بناء المجتمع هدف ليس من الصعب تحقيقه متى تآلفت القلوب قبل تكاتفت الأيدي، فأولى بنا أن يكون بناءُنا لمجتمعنا ومن ثمّ لأجيالنا رؤية ورسالة وهدف لنا وجب التفكير في خطط إستراتيجية نتحدى بها المعوقات المستقبلية، ونشرع بها في بحر العالمية.

الخاتمة

وأختم بالشكر الجزيل السادة القيمين والقائمين على هذا المؤتمر لتنبههم لموضوع لا يكفيه مؤتمر واحد ولا ورشة عمل واحدة بل . أرى بفكري المتواضع . يحتاج إلى التركيز من عدّة أوجه على نشر ثقافة الجودة مهما كلّف الأمر وبلغت التحديات فلهم منا ومن الوطن الشكر الجزيل.

إن طرح هذا الموضوع في ورقة محددة مربوطة بزمن قصير لا يعدو كونه إشارة وتنبيه إلى عموم موضوع وجب تدارسه والعمل به كأساس للتغيير في مؤسساتنا العلمية والتعليمية، ولعل هذه الإشارات تكون مفاتيح لبحوث علمية تنهض بواقع التعليم في ليبيا من الفوضى والتسيب والإهمال الذي يلمسه القريب والبعيد ولا يتفق مع هدف دولة القانون والمؤسسات، ولأهمية الموضوع أتمنى أن تكون قد وصلت إشارته إلى المعنيين به فإنني لا أدعي الإنفراد بالبحث فيه فقد سبقت فيه جهود تذكر فتشكر غير أن قضية التعليم في ليبيا من القضايا التي تؤرق الشارع بشكل عام ناهيك عن المختصين وصنّاع القرار، وإذا ما استبنت الشارع تجد كثير منهم يتفق في القول لا يوجد تخطيط وإن قال عكسها يقول فوضى وتسيب وإهمال وهذا لا يختلف عليه كما يقال " مجنونان " أما العاقلان فتحصيل حاصل.

وللخروج من ذلك وجب أن تُبنى مؤسسات التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص على قواعد علمية مدروسة ومنظمة بدأً باختيار الكادر الرئاسي لها وانتهاءً بالتقويم المؤسسي، كما أن تبنّي مبدأ التخطيط بأشكاله المتعددة وفي المقدمة الخطة الإستراتيجية يفسح الطريق أمام منح المزيد من الفرص لتحقيق القوة لها والتحسين المستمر لنقاط الضعف، وليكتمل بناء التخطيط الإستراتيجي وجب أن يعم أركان مؤسسات الدولة بشكل عام، فتحدد الأولويات وتبوب وفقاً لرؤية واضحة وأهداف يمكن الوصول إليها بجدول زمني منظم يكفل الصرف الحقيقي على التطور والتقدم وتحدي أخطار المستقبل.

الباحث

نتائج ومقترحات متواضعة:

1. ضرورة بناء مؤسسات التعليم العالي على رؤية ورسالة وأهداف مغايرة لما كانت عليه في السابق تنطلق من البيئة المجتمعية التي تقدم لها الخدمات، وتتغير الرؤية والأهداف متى اقتضت الحاجة لذلك.
2. تفعيل دور مجلس التخطيط الأعلى ومجالس التخطيط بالبلديات وربطها بمؤسسات التعليم، ومدها بالبيانات لتكوين قاعدة بيانات تساعد مؤسسات المجتمع في رسم خططها وفق قاعدة علمية بيانية منظمة.
3. إعادة هيكلة مؤسسات التعليم العالي واللوائح المنظمة لها وفق تصور يخدم متطلبات المرحلة القادمة ولا يكون ذلك من خلال الوزارة فقط ولكن يشترك الجميع في وضع هذا التصور بدأً بالأقسام العلمية والكليات.
4. تبني التخطيط الإستراتيجي أساس لاعتماد مؤسسات التعليم العالي وتشكيل لجان متابعة من مراكز الجودة لمدى تطبيق تلك الخطط وفاعليتها.
5. بناء مؤسسات التعليم العالي وفق خطط إستراتيجية . ليست مجرد خطط شكلية . يتم صناعتها من مكوناتها وعلى يد كوادرها التي يجب أن تشارك في هذا البناء لتتحمل المسئولية في التنفيذ.
6. ربط مؤسسات التعليم العالي بالمجتمع ليس من خلال المراسلات فقط ولكن تشكيل لجان اجتماعية مشتركة تحقق الاستفادة من التغذية الراجعة في تحقيق رضا الزبون عن الخدمة التي تقدمها المؤسسة والمساعدة في اقتراح الحلول للمشاكل الاجتماعية.
7. تكرار الزيارات الميدانية لمؤسسات التعليم العالي وتعميم تقارير تلك الزيارات على المؤسسات لتقيس المؤسسة مكانها بين أقرانها عسى أن يكون ذلك حافزاً للتنافس.
8. تعميم ثقافة الجودة والتميز على مؤسسات التعليم والمكافئة المعنوية للمحسن منها بمنحها علناً شهادة الجودة المحلية والسعي معها للجودة العالمية، وتشكيل فريق مدرّب جيداً للزيارة الميدانية والتنبيه عن " كيف " وليس " لماذا ".

هوامش البحث:

1. المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى، وآخرون، تح: مجمع اللغة العربية (القاهرة، دار العودة) (د.ت) ص244
2. التخطيط التربوي والخريطة المدرسية، طارق عبدالرءوف محمد (القاهرة. زهراء الشرق) 2007 م، ص17.
3. معجم تحليل الخطاب، باتريك شارودو، وآخر، تر: عبدالقادر المهيري، وآخر، 2008 م، ص530.
4. التخطيط التربوي والخريطة المدرسية، طارق عبدالرءوف محمد، سبق ذكره، ص39.
5. التنظيم الإستراتيجي للتعليم، إيرنالد ميشي فون، تر: سحر خيري رضا (بيروت، دار أخوان) 2001، ص117.
6. رؤية في إستراتيجية الإدارة العلمية، محمد علي فخرالدين (الخرطوم، مطبعة المجد) 2007 م، ص309.
7. المرجع نفسه، ص313.
8. رؤية في إستراتيجية الإدارة العلمية، محمد علي فخرالدين، سبق ذكره، ص273.
9. شواهد عالمية للجودة الشاملة، محمد حسين مرتضي (بغداد، دار الحسين) 2009 م، ص156
10. المرجع نفسه، ص167
11. إياد علي الدجني. دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المدرسي، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، 2010 م
12. ص146
13. المراجع:
14. المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى، وآخرون، تح: مجمع اللغة العربية (القاهرة، دار العودة) (د.ت).
15. معجم تحليل الخطاب، باتريك شارودو، وآخر، تر: عبدالقادر المهيري، وآخر، 2008 م،
16. الكتب.
17. إيرنالد ميشي فون، التنظيم الإستراتيجي للتعليم، تر: سحر خيري رضا (بيروت، دار أخوان) 2001
18. .طارق عبدالرءوف محمد، التخطيط التربوي والخريطة المدرسية، (القاهرة. زهراء الشرق) 2007 م
19. محمد حسين مرتضي، شواهد عالمية للجودة الشاملة، (بغداد، دار الحسين) 2009 م
20. محمد علي فخرالدين، رؤية في إستراتيجية الإدارة العلمية، (الخرطوم، مطبعة المجد) 2007 م.

الرسائل العلمية.

1. إياد علي الدجني. دور التخطيط الإستراتيجي في جودة الأداء المدرسي، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، 2010م.

درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين من وجهة نظر العاملين – دراسة تطبيقية

د. اياد يوسف دلبح
قسم إدارة الأعمال والتسويق
الجامعة العربية الأمريكية
iyad_dalbah@hotmail.com

د. عبدالعزيز أحمد الشرباتي
كلية الأعمال
جامعة الشرق الأوسط، الاردن
APharmaArts@Gmail.Com

أ.د. عبدالناصر إبراهيم نور
كلية الأعمال
جامعة الشرق الأوسط، الاردن
naser1966@yahoo.com

د. أحمد محمود الزامل
كلية الأعمال
جامعة الشرق الأوسط، الاردن
drahmad764@yahoo.com

الملخص: *هدفت الدراسة إلى قياس درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، والتعرف على علاقة متغيرات الجنس، الخبرة، المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، نوع الكلية على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الإستبانة للحصول على البيانات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وتوزيعها على عينة طبقية عشوائية تتكون من 55 عاملاً في الجامعة العربية الأمريكية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن معظم أبعاد التخطيط الإستراتيجي جاءت منخفضة، ما عدا بعد التوجه الإستراتيجي جاء متوسط، مما يدل على ضعف التخطيط الإستراتيجي لدى الجامعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، وفق متغيرات الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والدرجة العلمية، ونوع الكلية، وكان من أهم التوصيات ضرورة إتاحة الفرصة لجميع العاملين في الجامعة، للمساهمة في عملية التخطيط الاستراتيجي، وتشجيع المجتمع المحلي على المشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي، بصفته شريكاً.*

الكلمات المفتاحية: *التخطيط الإستراتيجي، الإعداد للتخطيط، والتحليل الاستراتيجي، والتوجه الاستراتيجي، والصياغة الإستراتيجية، وإقرار الخطة وتنفيذها، والتقويم والمتابعة، الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين.*

المقدمة (Introduction):

يعد التخطيط الإستراتيجي حجر الزاوية لجميع المنظمات، كما يعتبر عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة الناجحة، فهو يحدد مسار وتوجه المنظمة، ويعمل على زيادة كفاءة وفاعلية الإدارة لرفع إنتاجية المنظمة، ومن الصعب تصور منظمة تمارس نشاطها دون تخطيط وإلا فالبديل هو العشوائية أو الارتجال الذي يجعلها عرضة لمفاجآت ومواقف سيئة ليست بالحسبان. كما يضعف قدرتها على مواجهة الظروف المحيطة والمنافسة. وبناء على ذلك يصبح التخطيط ضرورة لنجاح المؤسسات وتقدمها، وغيابه أو ضعفه قد يكون السبب الرئيس في فشل العديد منها. وعليه فان استشراف المستقبل ومواجهة التحديات واستغلال الفرص لا يكون إلا من خلال التخطيط الذي يتطلب بدوره الرؤية الثاقبة، والغايات والأهداف الواضحة، وتوقع الأحداث المستقبلية والاستعداد لمواجهتها، فالتخطيط يعد الجسر الذي يعبر بنا من حيث نحن الآن إلى ما نريد أن نصل إليه مستقبلا. وجميع المؤسسات بغض النظر عن طبيعة عملها وأماكن تواجدها تحتاج إلى التخطيط من أجل البقاء والاستمرار والمنافسة، سواء كانت هذه المؤسسات منتجة للسلع أو مقدمة للخدمات. وتظهر أهمية التخطيط الإستراتيجية بوضوح أكثر في المؤسسات التي تساهم وتشارك بشكل مباشر في تقدم ورقي ورفعة المجتمع مثل المؤسسات التعليمية. حيث تعتبر مؤسسات التعليم العالي في طليعة المؤسسات التي يستهدفها التخطيط من أجل التطوير المستمر(الجهني، 2006). وأكد كل من Kemp (2000) و Fain (2007) أن مؤسسات التعليم العالي ستكون أكثر نجاحا إذا مارست عملية التخطيط الاستراتيجي المنظم. وأضاف نايت (2008) لكي تتمكن مؤسسات التعليم الجامعي من تطوير وتحسين أدائها فلا بد لها من التخطيط السليم لإحداث التطوير وإدخال التحسينات اللازمة، ولمقابلة التغييرات السريعة والمتلاحقة جراء التطورات التقنية والعلمية والانفجار المعرفي وثورة المعلومات. وأكد كل من Welsh & Metcalf (2003) و Al-Omri & Salameh (2009) على أنه كلما زادت مسؤولية الجامعات لتقديم خدمات أفضل، أصبحت بحاجة إلى تطبيق أنشطة التخطيط الاستراتيجي في ظل ظروف البيئة المتغيرة والأوضاع المالية الحالية. وذكر Arasa and K'Obonyo (2012) أنه على المنظمات سواء في القطاع العام أو الخاص مزاولة التخطيط الإستراتيجي بشكل جدي كأداة يمكن الاستفادة منها من أجل تحسين الأداء. كما أكد Abdalkrim (2013) أن المنظمات الخاصة في القرن الواحد والعشرين تواجه تحديات محلية وعالمية نتيجة ثورة تكنولوجيا المعلومات، والعولمة وتحرر الأسواق والانفجار المعرفي، ولهذا يعتبر التخطيط الإستراتيجي ضرورة ملحة في عالم أعمال اليوم.

عرف Drucker (1993) التخطيط الاستراتيجي إنه عبارة عن مجموعة من العمليات المستمرة والمنظمة لصناعة القرارات الجوهرية المتعلقة مباشرة بمستقبل المؤسسة، وتنظيم الجهود والأنشطة اللازمة لإنجاز هذه القرارات، وقياس نتائجها ومقارنتها من خلال نظام سليم للتقويم والمتابعة. في حين أكد Cope (1978) أنه أسلوب يؤدي بالمؤسسة التعليمية إلى تخطي حدودها والانفتاح على البيئة والتفاعل مع المؤسسات الأخرى والمجتمع من خلال التوفيق بين المؤسسة ومحيطها، وبين برامجها والفرص المتاحة من أجل خدمة المجتمع. وأضاف Douglas (1993) أن التخطيط الإستراتيجي هو ذلك النوع من التخطيط الذي يهتم أساسا

بتصميم استراتجيات تجعل المؤسسة قادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها، والاستجابة للفرص المتاحة في بيئتها الخارجية. أما Rowley (1997) فاعتبره عملية رسمية مصممة لمساعدة الجامعة على الترابط مع أكثر عناصر البيئة أهمية من خلال ما تقوم به من تحليل وتقييم ذاتي لنظامها البيئي التعليمي والتكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي داخل وخارج الجامعة. وأضاف Policastro (2003) أن التخطيط الإستراتيجي هو الطريقة الملائمة والمناسبة لتحديد الأهداف بعيدة المدى وتوجيه المؤسسة لتحقيق هذه الأهداف، في حين اعتبره Paris (2003) وسيلة للتنبؤ بالمستقبل واستثمار ما هو متوفر ويتطلب الدعم الكامل من الإدارة والمشاركة الفعالة من جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية في الجامعة. أما Dolence (2004) فنظر إليه كفلسفة تمثل اتجاها وأسلوب حياة ترتكز على الأداء القائم على أساس الدراسة والتنبؤ بالمستقبل. وأضاف الحريري وآخرون (2006) أنه رغم اختلاف التعريفات فإن التخطيط الاستراتيجي يقوم على الأمور الآتية: التعامل مع المستقبل والتغيرات الحاصلة في المجتمعات. ودراسة البيئة الخارجية، وتقييم القدرات الداخلية للمؤسسة، وتحديد نقاط الضعف والقوة والفرص والتهديدات، وتطوير الرؤية والرسالة والاستراتيجيات، وتحديد الأولويات وآليات العمل واستخدام الموارد المتاحة بما يحقق أهداف المؤسسة ومراجعة التقدم والتطور وحل المشكلات ومتابعة وتجديد الخطط. وعزى الغالبي وإدريس (2007) السبب في اختلاف وتباين مفهوم التخطيط الاستراتيجي إلى المستقبل وهو الزمن القادم غير المحدد وقد يكون بعضه واضحا وبعضه الآخر غامضاً، وقد يبدو أحيانا مستقراً، وأحيانا أخرى مضطرباً. وأخيرا، قسم Musibau, et. al. (2011) التخطيط الإستراتيجي إلى ثلاثة أنواع: تخطيط على المدى القصير والمتوسط والطويل.

بناء على ما سبق يرى الباحثون أن التخطيط الاستراتيجي هو عملية ضرورية من أجل اتخاذ القرارات المستمرة المبنية على المعلومات الممكن الحصول عليها وآثارها في المستقبل، ووضع الأهداف والاستراتيجيات والخطط والبرامج الزمنية والتأكد من تنفيذها ضمن إطار زمني، بدعم كامل من الإدارة ومشاركة جميع العاملين والمعنيين بالمؤسسة.

أهداف الدراسة (Study Purposes):

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين.
2- التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة ووجهة نظر العاملين (الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والدرجة العلمية، ونوع الكلية).
3- التعرف على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في المجالات التالية (الإعداد للتخطيط، والتحليل الاستراتيجي، والتوجه الاستراتيجي، والصياغة الإستراتيجية، وإقرار الخطة وتنفيذها، والتقويم والمتابعة)؟
4- التوصل إلى نتائج تساعد المسئولين في اتخاذ القرار، وتزويدهم بمقترحات لتحسين الأداء.
5- العمل على وضع إطار يفيد في تحديد المرتكزات والأولويات لدى الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين في مجال تطبيق التخطيط الاستراتيجي.
6- تقديم الاقتراحات والتوصيات والتي تهدف إلى تفعيل وتعزيز تطبيق التخطيط الاستراتيجي.

أهمية الدراسة (Study Importance):

يعتبر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي ضرورة تساعد في التصدي للتغيرات الهائلة في البيئتين الداخلية والخارجية، وللاستجابة للتحديات التي تعود إلى التغيرات السكانية، وزيادة الطلب على التعليم العالي، وارتفاع تكلفة التعليم، والتقنيات الحديثة المتسارعة، وشبكات المعلومات والاتصال، فكل هذه الظواهر ساهمت في التأثير على الأسلوب الذي تتبعه المؤسسات التعليمية في عملية التعليم. وأكد Rowley (1997) انه نتيجة للتغيرات في كل من البيئة الداخلية والخارجية انشغلت العديد من مؤسسات التعليم العالي بالتخطيط الاستراتيجي كوسيلة للقيام بتغيرات إستراتيجية مفيدة، والتكيف مع البيئة سريعة التغيير. وذكر الهلالي (2006) أن ظهور الحاجة للتخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي كان كاستجابة للتغيرات والتطورات التي أحاطت بهذا النوع من التعليم خلال القرن الماضي.

وبالنسبة لأهمية وفوائد التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي: اكد كل من (2001) و Nickols (2000) و Wilkinson, et al. (2007) أن التخطيط الإستراتيجي يوفر للمؤسسات الجامعية نموا مستمرا ومنتظما، ويحثها لتصبح أكثر استجابة لاحتياجات المستفيدين، مما يزيد من فاعلية المؤسسة، ويحقق إنتاجاً أكثر كفاءة وفعالية، ويتنبأ بالمستقبل، ويشدد على ضبط الأهداف، ويوفر لها أسلوبا وطريقة لمراجعة الخطط والنتائج، ويحدد مقاييس الأداء والمسؤولية (المحاسبة)، وقاعدة بيانات تمكن من توقع آثار التغير وتأثيرات القوى الخارجية، واتخاذ قرارات في حالة التأكد مما يقلل من المجازفات والمخاطر، ويعمل على تحسين القيم الأخلاقية للموظفين، نتيجة الشفافية والوضوح والتوجيه، والإشراف، ويوفر رضا للعاملين، ويسمح بمشاركة فاعلة تتيح المجال لتقديم وجهات نظر فريدة ومتميزة تجعل العاملين والمعنيين أكثر شعوراً بالمسؤولية ليصبحوا أكثر التزاما بالأهداف المشتركة وأكثر انتماءً. كما يساعد على تخصيص الموارد بشكل أفضل.

إن واقع التعليم العالي في فلسطين لا يختلف كثيراً عن واقع التعليم العالي في الدول العربية، وخاصة الأردن، فالأنظمة والقوانين والتحديات والمعوقات تتشابه إلى حد بعيد مع واقع التعليم العالي في الدول العربية، يضاف إلى ذلك تحديات خاصة ذات علاقة بالأوضاع السياسية والتي

يفرضها الاحتلال كالإغلاقات والحواجز وقيود السفر من والى خارج البلاد (نشوان، 2004). لكن من الإنصاف الاعتراف بأنه على الرغم من الظروف التي يعيشها هذا الشعب إلا أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وجدت لنفسها سبلا لتطوير ومعالجة كثير من القضايا الصعبة (الحولي، 2004). كما أنه يصعب الحديث عن تخطيط استراتيجي بالمعنى الحقيقي قبل إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية حيث يقول نخله وآخرون (2005) أن التعليم العالي نشأ وتطور خلال سنوات الاحتلال متأثرا بعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية عدة ولم يكن ضمن خطة وطنية تعليمية أو تنموية واضحة المعالم. ولكن مع إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994، أُنشأت وزارة التعليم العالي ووضع قانون التعليم العالي، وبدأ الاهتمام والتفكير بالتخطيط بشكل عام ووضع الخطط الإستراتيجية بشكل خاص. فوضعت مسودة أول خطة إستراتيجية عشرية للتعليم العالي الفلسطيني بعد ثلاثة عقود من تاريخ إنشاء أول جامعة فلسطينية. وحسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) فقد كانت أولويات هذه الخطة إعادة النظر في مكونات برامج التعليم العالي لتعكس متطلبات السوق والعمل على إعادة تشكيل البرامج وتحقيق التنسيق والتكامل بينها وبين التخصصات الأكاديمية المختلفة.والسؤال المطروح هنا هل الجامعات الفلسطينية تخطط من أجل المستقبل؟ وهل تطبق الجامعات الفلسطينية عناصر مكونات التخطيط الإستراتيجي بشكل فاعل؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها (Study Problem & Questions):

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما هي درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها؟

ويمكن قسم هذا السؤال إلى قسمين كالأتي:

1. ما درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في المجالات التالية (الإعداد للتخطيط، والتحليل الاستراتيجي، والتوجه الاستراتيجي، والصياغة الإستراتيجية، وإقرار الخطة وتنفيذها، والتقويم والمتابعة)؟
2. هل تختلف درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والدرجة العلمية، ونوع الكلية؟

فرضيات الدراسة (Study Hypothesis):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الجنس، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الخبرة، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير نوع الكلية، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$).

الدراسات السابقة (Literature Review):

هدفت دراسة Fahmy et. al. (2002) إلى اقتراح أنموذج للتخطيط الاستراتيجي يمكن اعتماده كنظام إداري لتخطيط الموارد المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية وكان من أهم نتائجها التوصل إلى أنموذج للتخطيط الاستراتيجي لتكنولوجيا المعلومات لمؤسسات التعليم يشتمل على خمس مراحل هي: مرحلة التوجه الاستراتيجي، ومرحلة التحليل الاستراتيجي، ومرحلة صياغة الإستراتيجية، ومرحلة التنفيذ، وأخيرا مرحلة المتابعة والتقويم. وأشارت الدراسة إلى أن ما يميز هذا الأنموذج أنه نظام مفتوح قابل للتعديل والتنقيح بحيث يتلاءم ومتطلبات منظمات أخرى، كما أنه يعطي صورة أفضل وفهم أوضح لعملية التخطيط الاستراتيجي لنظام تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية. أما دراسة بدح (2003) فقد هدفت إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة، وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة وتوصلت إلى أن إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية العامة قد حققت درجة كبيرة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجي بين العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة لصالح العمداء. بينما هدفت دراسة (Brewer 2003) إلى تحديد مدى إدراك أعضاء مجلس التخطيط في كلية مجتمع واين لخبراتهم في تنفيذ بعض العمليات الفرعية التي تتضمنها عملية التخطيط الاستراتيجي والتعرف على المعوقات التي كانت في تلك العملية، وأشارت النتائج إلى درجة تطبيق عالية للعمليات الفرعية التي تتضمنها عملية التخطيط الاستراتيجي وهي: المسح البيئي، وتقييم الحاجات، وصياغة الأهداف والمقاصد، وتطوير الاستراتيجيات، وتطوير الخطط لتقييم أو قياس النتائج. وأكدوا بأن قلة الوقت وقلة الاستعداد للانشغال بالتخطيط الاستراتيجي، تعد عقبات أمام فعاليتهم في تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي للكلية.

وهدفت دراسة Ohearn (2003) إلى تحديد مدى التكامل بين رسالة المؤسسة كعنصر أساسي من عناصر التخطيط، وعمليات التخطيط الاستراتيجي المؤسسي في كليات مجتمع كاليفورنيا. وأظهرت النتائج وجود اتفاق عام بين مدراء الكليات ومدراء مكاتب الاعتماد في معظم الأسئلة، في حين ظهرت تباين في إجابات الأسئلة حول العلاقة بين

عناصر رسالة المؤسسة وأهداف الكلية. وتبين وجود فرق كبير بين المجموعتين في فهمهم لكيفية ارتباط رسالة المؤسسة بالمظاهر الأخرى للمؤسسة. وأجرى(2003) Kombra دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المخططين التربويين ومستشاري دوائر التعليم في الأقاليم الريفية في غينيا الجديدة وما هي معيقات عملية التخطيط. وتوصلت الدراسة إلى أن الخطوات التي شكلت تحديا كبيرا للأقاليم ظهرت مع بداية ونهاية عملية التخطيط والتي تمثلت في وضع رؤيا مثالية، وتحليل البيئة، والتنفيذ والرقابة، والتقييم. في الوقت ذاته جاءت ممارسة وضع السياسات والأهداف، والإعداد للتخطيط، وتصميم التنفيذ، وتبني الخطة، قوية في الغالب. أما بالنسبة للمعوقات فجاءت محصلة عوامل داخلية وخارجية تمثلت في: قلة مصادر التمويل والدعم السياسي، وتخلي المخططين عن عملية التخطيط في الغالب، نتيجة لزيادة في أعباء العمل المفروضة عليهم، وقلة الوعي والإدراك والمشورة أثناء تحديد الرؤيا والتخطيط، وغياب التنسيق والإدارة الجيدة.

بينما هدفت دراسة Welsh et. al. (2005) إلى تفحص دعم كل من المدراء وأعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الحكومية المتوسطة والجامعية في ولاية كنتاكي الأمريكية لأنشطة التخطيط الاستراتيجي. وأشارت النتائج إلى أن المدراء في كلا النظامين من التعليم قد سجلوا دعما أكبر للتخطيط الاستراتيجي من أعضاء هيئة التدريس، فقد كانوا أكثر قدرة على الاحتواء، والمشاركة، وصنع القرارات الخاصة بالكلية، والتطبيق، كما سجلوا دعما أكبر لمبادرات إصلاح الولاية لمرحلة تعليم ما بعد الثانوية. وهدفت دراسة Cowburn (2005) إلى الكشف عن الجدال القائم حول قدرة الجامعات في المملكة المتحدة على ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي ثلاثية المراحل (الصياغة الإستراتيجية، التنفيذ، التقويم). وكان من أهم نتائجها أن مؤسسات التعليم العالي جيدة في عملية صياغة الخطة، ولكن تواجه صعوبات في تطبيق الخطة الإستراتيجية، وفي تحقيق الأهداف، فتبقى الخطط حبر على ورق.

أما دراسة العيد (2005) فقد هدفت إلى التعرف على معوقات التخطيط التربوي في إدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت وكان من أهم نتائجها أن مجال صعوبات تنفيذ الخطة جاء في المرتبة الأولى من وجهة نظر المديرين، ولكن بدرجة متوسطة. أما أعضاء هيئة التدريس فرأوا بأن مجال صعوبات إعداد الخطة يأتي في المرتبة الأولى. أما غنوم (2005) فقد هدفت دراسته إلى تحديد دور التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية. وتوصلت دراسته إلى أن عملية التخطيط الاستراتيجي تعد من أهم العمليات الإدارية التربوية فعالية وفائدة لما لها من آثار إيجابية على النتاجات التربوية المرجوة. بينما دراسة خليل (2005) تناولت واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي الصناعي بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت إلى أن اعتماد منهج التخطيط الاستراتيجي يسمح لإدارة الجامعة بإحكام سيطرتها على الموارد المتاحة وترشيد استثمارها والحد من ظروف عدم التأكد بالنسبة لعوامل البيئتين الداخلية والخارجية، ويعمل على إيجاد نوع من التوافق والتطابق بين مستوى المخرجات وسوق العمالة من الجانب التكنولوجي، وإيجاد نوع من الحوار البنّاء بين المستويات الإدارية المختلفة (العليا والوسطى والدنيا).

وقام المليجي (2005) بدراسة هدفت إلى إبراز ماهية وأهمية مفهوم الإدارة الإستراتيجية ودورها في الرقابة المحاسبية اللازمة لرفع جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي السعودي. وتوصلت الدراسة إلى انه يمكن تطبيق مفهوم الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي السعودي لرفع جودة العملية التعليمية من خلال قيام تلك المؤسسات بتحديد الرؤية المستقبلية لها وتحديد غاياتها على المدى الطويل، وتحديد أبعاد العلاقة المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يساعد في تحديد الفرص والمخاطر المحيطة، ونقاط الضعف والقوة المميزة لها وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها. أما الساعاتي (2005) فقد تناول في دراسته عناصر الخطة الإستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي السعودية (الرسالة، الرؤية، الهدف)، وآليات صياغتها ومعوقات تطبيقها وسبل تفعيلها. وخلصت الدراسة إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعاني من صعوبات في تنفيذ الخطط الإستراتيجية نتيجة لمعوقات تتعلق بآليات صياغة عناصر الرؤية المستقبلية التي تعد الركيزة الأساسية لنجاح الخطة الإستراتيجية على ارض الواقع. بينما الربيعي (2005) قام بدراسة نظرية تحليلية هدفت إلى تحليل وضع التعليم العالي في سلطنة عُمان، والوقوف على مكامن الضعف في المنظومة التعليمية ومحاولة وضع الحلول المناسبة. أظهرت الدراسة أهمية مشاركة ممثلين عن كل من المجتمع والقطاع الحكومي والقطاع الخاص والخبراء في وضع الإستراتيجية. وتمثلت مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي بثلاث مراحل: مرحلة التخطيط، ومرحلة التوثيق، ومرحلة التطبيق والمتابعة.

وقام Pevzner (2006) بإجراء دراسة بهدف تقصي واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة ولاية كنت الأمريكية للخروج بمقترحات وتوصيات تساعد مؤسسات التعليم العالي التي تحاول البدء في عملية التخطيط الاستراتيجي. وأظهرت النتائج أن 85% من أفراد العينة يعبرون عن دعمهم لرسالة الجامعة. كما أكدوا على الدور المحدد لرئيس الجامعة حيث عليه أن يقود الفريق ويشجع الناس على المشاركة في مناقشات مفتوحة حول الأهداف والغايات الإستراتيجية وطرق تطبيقها. وأكدت النتائج أن الخطة الإستراتيجية والرؤية والرسالة قادرة على جعل الجامعة أكثر جاذبية وتنافسا في السوق. بينما سليم (2008) أجرى دراسة اختصت بالنظر في أهمية التخطيط الاستراتيجي ودوره الهام في نجاح وتطوير البحث العلمي. وتوصلت الدراسة إلى أنه من أجل مواكبة الاحتياجات المتجددة وتوفير القيادات اللازمة لتنمية الدول العربية وتحقيق الطموحات المستقبلية المرجوة في سبيل تعزيز الاتجاهات التعليمية والبحثية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لابد من

التخطيط السليم وفقا لما يعرف بالأنموذج المتكامل للتخطيط الاستراتيجي الذي يتلخص بالمراحل التالية: أين نحن الآن، وماذا نريد أن نكون، ووضع الخطط الإستراتيجية، وأخيراً رقابة تنفيذ الإستراتيجية.

أما دراسة طعيمة (2008) فهدفت إلى توضيح مفاهيم التخطيط الاستراتيجي ودروه في تحقيق الجودة الشاملة في الجامعات وتوصلت الدراسة إلى أن التخطيط الاستراتيجي الفعال يعد أمرا حتميا لمؤسسات التعليم العالي لإنتاج مخرج عالي الجودة وأن التخطيط للجودة يتطلب وضع خطة رئيسة لتطوير العمل في ضوء مبادئ الجودة مع وجود رؤية إستراتيجية محددة. وأشارت دراسة غنايم (2008) إلى وجود مداخل متعددة لتخطيط التعليم إلا أن الشائع منها ثلاثة هي: مدخل الطلب الاجتماعي، ومدخل التكلفة/العائد، ومدخل القوى العاملة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الدمج بين المداخل الثلاثة من خلال ما يعرف بالمدخل المتكامل في تخطيط التعليم.

أما دراسة Musibau, et. al. (2011) فقد هدفت إلى تقييم العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وعمليات التسويق في المؤسسات العامة في نيجيريا. حيث أشارت النتائج أن هناك أثر واضح للتخطيط الإستراتيجي في أداء المؤسسات العامة خاصة على عمليات التسويق. بينما Arasa and K'Obonyo (2012) قام بدراسة العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي وأداء المؤسسات مع التركيز على خطوات التخطيط الإستراتيجي في نيروبي، كينيا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية ما بين التخطيط الإستراتيجي وأداء المؤسسات. وأجرى Abdalkrim (2013) دراسته على أثر نشاطات التخطيط الإستراتيجي على أداء منظمات القطاع الخاص في السودان. حيث قسم عملية التخطيط الإستراتيجي إلى أربعة مراحل هي الرؤية، التطبيق، التحليل البيئي الداخلي والخارجي والتقييم. حيث أكدت النتائج أن جميع مراحل نشاطات التخطيط الإستراتيجي ترتبط بشكل إيجابي مع أداء المنظمات في القطاع الخاص في السودان.

وأخيرا، أجريت عدة دراسات حول واقع التعليم العالي في فلسطين. فأجرى الحجار (2004) دراسة هدفت إلى تفحص واقع التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة فقط وهي: الإسلامية، والقدس المفتوحة، والأزهر والأقصى، ومدى استخدامهم لعناصر التخطيط الاستراتيجي في مجالات: فحص البيئتين الخارجية والداخلية، وتقييم الحاجات، ورؤية الجامعة، وأهداف الجامعة، واستراتيجيات تحقيق الأهداف، ووضع الخطط لقياس المخرجات. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الجامعات تفتقد إلى الخطط الإستراتيجية منذ سنوات عديدة، وأن مستوى قدرة المسئولين على صياغة عناصر التخطيط الاستراتيجي كان ضعيفا، وأن المسئولين في الجامعة الإسلامية هم أكثر قدرة من المسئولين في الجامعات الأخرى على صياغة عناصر التخطيط الاستراتيجي. كما أشار الدراسة إلى عدة معوقات تحول دون فعالية التخطيط الاستراتيجي تدور حول ثلاثة محاور هي: معوقات تتعلق بعملية التخطيط الاستراتيجي، ومعوقات تتعلق بالممارسات الإدارية، ومعوقات تتعلق بالعلاقات الخارجية. وهدفت دراسة الدجني (2006) إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تحليل الخطة الإستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين وتوصلت الدراسة إلى أن وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة كان مرتفعا. وقام أبو عيشه (2008) بإجراء دراسة لإلقاء الضوء على المكونات الرئيسة للخطة الإستراتيجية للتعليم العالي في فلسطين والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي. توصلت الدراسة بأن الاعتماد على الخطة الإستراتيجية للتعليم العالي يشكل إطارا ملائما لإعداد خطط جامعية مرنة وواقعية وقابلة للتطبيق من أجل الوصول لتعليم عالي هادف يحقق احتياجات المجتمع ويحسن كفاءة ونوعية التعليم والبحث العلمي.

مما سبق يتبين أن العلاقة ما بين التخطيط الإستراتيجي وجودة أداء المؤسسات التعليمية علاقة وثيقة الصلة، وأن النجاح والاستمرار والتقدم لأي مؤسسة تعليمية مرتبط بالتخطيط المنظم الذي يتناسب مع البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة. ولذلك فعلى جميع المؤسسات التعليمية ممارسة وتطبيق التخطيط الإستراتيجي لكي ترى نفسها موجودة في المستقبل وإلا ستصبح من الماضي.

منهجية الدراسة (Study Methodology):

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يهتم بدراسة الظاهرة على أرض الواقع، الذي يبين خصائص هذه الظاهرة ويوضح حجمها، ويقوم مبدأ عمله على جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة وتحليلها واستخراج النتائج والاستنتاجات لتكون الأساس لتوجيه هذه الظاهرة واستخلاص العبر منها. كما تم استخدام الإحصاء الوصفي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للإجابة على السؤال الأول، بينما تم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين للإجابة على السؤال الثاني.

مجتمع الدراسة وعينتها (Study Population & Sampling)

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من 55 عاملاً وعاملة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أداة الدراسة (Study Instrument)

استخدمت الدراسة الإستبانة كأداة لجمع البيانات التي طورت بناء على مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتخطيط الاستراتيجي الذي شمل مراجعة الكتب والأبحاث والدراسات ذات العلاقة. وأعدت الإستبانة لتلاءم الدراسة حيث اشتملت على (71) فقرة يتم الإجابة على هذه الفقرات من خلال ميزان خماسي يبدأ بـ(قليلة جداً)، وتعطى درجة واحدة،

وينتهي بـ(عالية جداً) ويعطى خمس درجات.

ثبات الأداة (Reliability):

تم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، يتضح من الجدول (1) أن الثبات لمجالات الإستبانة تراوحت بين (93.3–96.7) في حين بلغ الثبات الكلي (98.8) مما يجعلها قابلة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

الجدول (1) معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)
التخطيط للتخطيط	14	96.3
التحليل الاستراتيجي	15	95.4
التوجه الاستراتيجي	8	93.3
الصياغة الإستراتيجية	8	94.9
إقرار الخطة وتنفيذها	18	96.7
التقويم والمتابعة	8	95.0
الدرجة الكلية	**71**	**98.8**

المعالجات الإحصائية (Statistical Analysis):

تم توزيع 60 إستبانة وتم استرجاع 58 منها واستبعاد 3 إما لعدم اكتمال الإجابة عليها أو لنمطية الإجابة، وبقي 55 استبانه صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة. ثم أدخلت البيانات إلى الحاسب وتم معالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من عينتين مستقلتين.

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	46	83.6
	أنثى	9	16.4
الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	23.6
	من 5– 10 سنوات	25	45.5
	أكثر من 10 سنوات	17	30.9
المسمى الوظيفي	مدرس دون مسمى إداري	43	78.2
	رئيس قسم	9	16.4
	عميد	3	5.5
الدرجة العلمية	ماجستير	31	56.4
	أستاذ مساعد	18	32.7
	أستاذ مشارك	6	10.9
الكلية	إنسانية	35	63.6
	علمية	20	36.4
المجموع		**55**	**%100**

تحليل البيانات (Data Analysis)

السؤال الأول: ما مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية في المجالات التالية: الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الإستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ودرجة التطبيق، واعتمدت الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة التطبيق: (80%–100%) مرتفعة جداً، (70%–79.9%) مرتفعة، (60%–69.9%) متوسطة، (50%–59.9%) منخفضة، (أقل من50%) منخفضة جداً.

يتضح من الجدول (3) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، في مجال الإعداد للتخطيط قد أتت بمتوسط (2.86) وبانحراف معياري (0.91) وبنسبة مئوية (57.2). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الإعداد للتخطيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	توجد خطة واضحة بعيدة المدى في الجامعة.	3.16	1.05	63.2	متوسطة
2	تشارك أقسام الجامعة في رسم خطة الجامعة بعيدة المدى.	2.87	1.11	57.4	منخفضة
3	تدعم الإدارة عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	3.07	1.18	61.4	متوسطة
4	يوجد فريق للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة.	2.89	1.23	57.8	منخفضة
5	يشارك المجتمع المحلي في عملية التخطيط الاستراتيجي بصفته شريكاً.	2.49	1.22	49.8	منخفضة جداً
6	يتم الاستعانة بخبراء للمساعدة في تصميم الخطة الإستراتيجية.	2.75	1.11	55.0	منخفضة
7	تتاح الفرصة لكل العاملين للمساهمة في عملية التخطيط الاستراتيجي.	2.49	1.20	49.8	منخفضة جداً
8	هناك سياسة تخطيطية للجامعة.	2.96	1.02	59.2	منخفضة

9	يُحدد الهدف العام من عملية التخطيط	3.02	1.10	60.4	متوسطة
10	يتم وضع إطار زمني لعملية التخطيط.	3.00	1.00	60.0	متوسطة
11	يتم الاتفاق على وضع خطة إستراتيجية للجامعة.	2.93	1.03	58.6	منخفضة
12	تُحدد المسؤوليات على أعضاء فريق العمل التخطيطي.	2.87	1.09	57.4	منخفضة
13	تُوزع الأدوار على أعضاء فريق العمل التخطيطي.	2.85	0.99	57.0	منخفضة
14	تُبنى ثقافة تنظيمية داعمة للتخطيط الاستراتيجي.	2.69	1.10	53.8	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال التخطيط للتخطيط		**2.86**	**0.91**	**57.2**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (4) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، في مجال التحليل الاستراتيجي، قد أتت بمتوسط (2.98) وانحراف معياري (0.84)، وبنسبة مئوية (59.6). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحليل الاستراتيجي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	تُحلل البيئة الخارجية للجامعة للتعرف إلى التهديدات التي تواجه الجامعة.	3.16	1.17	63.2	متوسطة
2	تُحلل البيئة الخارجية للجامعة للتعرف إلى الفرص المتاحة فيها لاغتنامها.	3.04	1.07	60.8	متوسطة
3	تتوفر قاعدة بيانات حول البيئات المختلفة (الاجتماعية، التكنولوجية).	2.76	1.12	55.2	منخفضة
4	يتم دراسة تأثير الوضع الاقتصادي العام في عملية التخطيط الاستراتيجي.	2.89	1.03	57.8	منخفضة
5	يتم دراسة التشريعات والقوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي.	2.84	1.18	56.8	منخفضة
6	يتم الاطلاع على تجارب متميزة في مجال التخطيط الاستراتيجي.	2.82	1.14	56.4	منخفضة
7	يتم توفير معلومات حول توقعات المستفيدين من خارج الجامعة (المجتمع، أولياء الأمور، سوق العمل).	2.76	1.02	55.2	منخفضة
8	يتم تحليل مكانة الجامعة بالنسبة للجامعات الأخرى.	3.05	0.99	61.0	متوسطة
9	تُدرس حاجة سوق العمل للتخصصات المختلفة.	3.13	1.11	62.6	متوسطة
10	يتم تحليل البيئة الداخلية للجامعة للتعرف إلى نقاط الضعف فيها التي تمنعها من تحقيق رسالتها.	3.02	0.99	60.4	متوسطة
11	يتم تحليل البيئة الداخلية للجامعة للتعرف إلى نقاط القوة فيها.	3.02	1.06	60.4	متوسطة
12	تتوفر المهارات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي لدى القيادة العليا في الجامعة.	2.98	1.10	59.6	منخفضة
13	تتوفر المهارات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي لدى العاملين في الجامعة.	3.11	1.08	62.2	متوسطة
14	توجد قاعدة بيانات مركزية شاملة حول الوضع الحالي للجامعة.	2.95	1.06	59.0	منخفضة
15	يُدرس وضع التسهيلات في الجامعة مثل (تجهيزات، مباني).	3.16	0.94	63.2	متوسطة
الدرجة الكلية لمجال التحليل الاستراتيجي		**2.98**	**0.84**	**59.6**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (5) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، في مجال التوجه الاستراتيجي، قد أتت بمتوسط (3.04) وانحراف معياري (0.85)، وبنسبة مئوية (60.8). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التوجه الاستراتيجي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يتم التأكد من أن رؤية الجامعة واقعية تنسجم مع إمكاناتها.	3.29	0.98	65.8	متوسطة
2	تحديد أهداف إستراتيجية تنسجم مع التوجه الاستراتيجي للجامعة.	3.20	1.04	64.0	متوسطة

3	تترجم الأهداف طويلة الأجل إلى أهداف متوسطة الأجل.	3.07	0.98	61.4	متوسطة
4	تترجم الأهداف متوسطة الأجل إلى أهداف قصيرة الأجل.	3.09	1.14	61.8	متوسطة
5	تُوضع أهداف مرنة تسمح بالتعديل وفقا للمتغيرات المختلفة.	3.13	1.04	62.6	متوسطة
6	تتوصل اللجنة إلى إجماع حول الأهداف.	2.93	1.05	58.6	منخفضة
7	يتم عقد اجتماعات دورية للجنة التخطيط	2.89	1.03	57.8	منخفضة
8	يتم تقسيم الخطة على مراحل زمنية	2.71	0.98	54.2	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال التوجه الاستراتيجي		**3.04**	**0.85**	**60.8**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (6) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، في مجال الصياغة الإستراتيجية، قد أتت بمتوسط (2.91) وانحراف معياري (0.90)، وبنسبة مئوية (58.2). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصياغة الإستراتيجية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	مراجعة الأهداف الإستراتيجية للتأكد من أن فرص تحقيقها لا زالت كبيرة.	2.89	1.05	57.8	منخفضة
2	تنظيم ورش عمل للمعنيين حول كيفية وضع الخطة الإستراتيجية.	2.85	0.93	57.0	منخفضة
3	تحديد الأولويات الإستراتيجية ضمن الحدود المتاحة للجامعة في البيئة	2.89	1.01	57.8	منخفضة
4	تصمم استراتيجيات متوافقة مع الأهداف	2.91	1.06	58.2	منخفضة
5	تحدد البدائل الإستراتيجية المتاحة	3.07	1.12	61.4	متوسطة
6	اختيار البدائل الإستراتيجية الأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف.	2.98	1.05	59.6	منخفضة
7	رسم خطط عمل بديلة لكل إستراتيجية تتسم بالمرونة اللازمة لأي تغيير.	2.87	1.09	57.4	منخفضة
8	تحقيق التكامل بين الاستراتيجيات الفرعية والخطة الإستراتيجية للجامعة.	2.78	1.05	55.6	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال الصياغة الإستراتيجية		**2.91**	**0.90**	**58.2**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (7) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، في مجال إقرار الخطة وتنفيذها، قد أتت بمتوسط (2.83) وانحراف معياري (0.86)، وبنسبة مئوية (56.6). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال إقرار الخطة وتنفيذها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	تُنظم ورشات عمل للعاملين حول وضع الخطة الإستراتيجية.	2.80	1.13	56.0	منخفضة
2	تُكلف الأقسام المختلفة بإعداد خططها السنوية انطلاقا من الخطة الإستراتيجية.	3.09	1.11	61.8	متوسطة
3	تُحدد الجهات المسئولة عن التنفيذ.	2.91	1.19	58.2	منخفضة
4	يُوضع وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الإستراتيجية.	2.85	1.13	57.0	منخفضة
5	تُحدد التقنيات اللازمة لتنفيذ الخطط الإستراتيجية.	3.16	1.21	63.2	متوسطة
6	تُحدد المعلومات الضرورية المطلوبة لعملية التنفيذ.	3.00	1.07	60.0	متوسطة
7	تُحدد برامج تدريب لرفع كفايات المعنيين بتنفيذ الخطة الإستراتيجية.	2.73	1.11	54.6	منخفضة
8	توفير نظام حوافز فاعل للعاملين لكسب دعمهم أثناء عملية التنفيذ.	2.51	1.05	50.2	منخفضة
9	توضع الموازنات المالية المفصلة لكل مكون من مكونات الخطة.	2.96	0.98	59.2	منخفضة
10	توضع جداول زمنية لكل مكون من مكونات الخطة وفق أسس علمية واقعية.	2.76	0.92	55.2	منخفضة
11	يتم الحصول على التغذية العكسية حول مسودة الخطة الإستراتيجية.	2.67	1.09	53.4	منخفضة
12	تُراجع وثيقة الخطة النهائية لإجراء التعديلات اللازمة لتلاءم التغذية العكسية.	2.58	1.03	51.6	منخفضة
13	يتم توثيق الخطة الإستراتيجية بشكل جيد.	2.84	1.01	56.8	منخفضة
14	يتم كتابة الخطة الإستراتيجية بشكل واضح.	2.82	1.07	56.4	منخفضة

15	تعقد لقاءات دورية لمتابعة التنفيذ في جميع مستوياته.	2.73	1.01	54.6	منخفضة
16	ترفع تقارير دورية حول عملية التنفيذ وفقاً لجداول زمنية محددة.	2.64	1.01	52.8	منخفضة
17	تُرفع الخطة لإدارة الجامعة لإقرارها بشكل رسمي.	2.93	1.07	58.6	منخفضة
18	إعلان الالتزام من قبل إدارة الجامعة بضرورة تنفيذ الخطة الإستراتيجية بعد إقرارها.	2.89	1.15	57.8	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال إقرار الخطة وتنفيذها		**2.83**	**0.86**	**56.6**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (8) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها في مجال التقويم والمتابعة، قد أتت بمتوسط (2.94) وانحراف معياري (0.93)، وبنسبة مئوية (58.8). ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل فقرة.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التقويم والمتابعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	تُحدد الجهة المسئولة عن عملية المتابعة والتقويم.	3.00	1.07	60.0	متوسطة
2	يتم اعتماد نظام رسمي للرقابة لمتابعة التقدم في تحقيق الأهداف.	2.89	0.98	57.8	منخفضة
3	تُحدد المواعيد الدورية لمتابعة مستويات الانجاز.	2.96	1.04	59.2	منخفضة
4	تُقدم تغذية عكسية لعمليات تنفيذ الخطط لاتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة.	2.80	1.03	56.0	منخفضة
5	تُكتب تقارير للمراجعة السنوية للخطة.	2.95	1.06	57.0	منخفضة
6	يتم تطوير الخطة بشكل مستمر.	2.91	1.14	58.2	منخفضة
7	تُحلل المعوقات الحد من تأثيرها.	3.13	1.16	62.6	متوسطة
8	تُطبق مفاهيم المساءلة والشفافية، ليتحمل الأفراد مسؤولياتهم أثناء تحقيق الأهداف.	2.87	1.11	57.4	منخفضة
الدرجة الكلية لمجال التقويم والمتابعة		**2.94**	**0.93**	**58.8**	**منخفضة**

يتضح من الجدول (9) أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها، قد أتت بمتوسط (2.91) وانحراف معياري (0.80)، وبنسبة مئوية (58.2)، وهذا يدل على درجة تطبيق منخفضة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر العاملين فيها. ويوضح الجدول الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد التخطيط الإستراتيجي.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة تطبيق مجالات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	التخطيط للتخطيط	2.86	0.91	57.2	منخفضة
2	التحليل الاستراتيجي	2.98	0.84	59.6	منخفضة
3	التوجه الاستراتيجي	3.04	0.85	60.8	متوسطة
4	الصياغة الإستراتيجية	2.91	0.90	58.2	منخفضة
5	إقرار الخطة وتنفيذها	2.83	0.86	56.6	منخفضة
6	التقويم والمتابعة	2.94	0.93	58.8	منخفضة
الدرجة الكلية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة		**2.91**	**0.80**	**58.2**	**منخفضة**

السؤال الثاني: هل يختلف مدى تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمسمى الوظيفي، والدرجة العلمية، ونوع الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين.

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الجنس، من وجهة نظر العاملين فيها. عند ($\alpha \leq 0.05$). ويتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الجنس، من وجهة نظر العاملين فيها. عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث (t=0.700, Sig.=0.487>0.5). ولذلك تقبل فرضية العدم.

الجدول (10): نتائج اختبار "ت" لفحص درجة تطبيق مجالات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة تبعا للجنس

المجال	ذكور (ن=46)		إناث (ن=9)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		

التخطيط للتخطيط	2.82	0.89	3.07	1.04	0.750	0.453
التحليل الاستراتيجي	2.91	0.83	3.32	0.84	1.338	0.187
التوجه الاستراتيجي	3.01	0.87	3.21	0.78	0.650	0.519
الصياغة الإستراتيجية	2.90	0.88	2.93	1.06	0.086	0.932
إقرار الخطة وتنفيذها	2.82	0.83	2.84	1.06	0.050	0.960
التقويم والمتابعة	2.88	0.94	3.24	0.86	1.056	0.296
الدرجة الكلية	**2.88**	**0.79**	**3.08**	**0.88**	**0.700**	**0.487**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ودرجات حرية (53).

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الخبرة، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$). يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الخبرة، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث ($Sig.=\alpha > 0.5$). ولذلك تقبل فرضية العدم.

الجدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لفحص درجة تطبيق مجالات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة وفق للخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط للتخطيط	بين المجموعات	3.792	2	1.896	2.414	0.099
	خلال المجموعات	40.845	52	0.785		
	المجموع	44.637	54			
التحليل الاستراتيجي	بين المجموعات	2.173	2	1.087	1.583	0.215
	خلال المجموعات	35.692	52	0.686		
	المجموع	37.866	54			
التوجه الاستراتيجي	بين المجموعات	3.710	2	1.855	2.717	0.075
	خلال المجموعات	35.505	52	0.683		
	المجموع	39.215	54			
الصياغة الإستراتيجية	بين المجموعات	2.643	2	1.322	1.677	0.197
	خلال المجموعات	40.989	52	0.788		
	المجموع	43.632	54			
إقرار الخطة وتنفيذها	بين المجموعات	3.149	2	1.574	2.209	0.120
	خلال المجموعات	37.055	52	0.713		
	المجموع	40.204	54			
التقويم والمتابعة	بين المجموعات	4.168	2	2.084	2.576	0.086
	خلال المجموعات	42.078	52	0.809		
	المجموع	46.246	54			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.000	2	1.500	2.465	0.095
	خلال المجموعات	31.646	52	0.609		
	المجموع	34.646	54			

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$). يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$، حيث ($Sig.=\alpha > 0.5$). ولذلك تقبل فرضية العدم.

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص درجة تطبيق مجالات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة تبعا للمسمى الوظيفي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط للتخطيط	بين المجموعات	0.417	2	0.208	0.245	0.784
	خلال المجموعات	44.220	52	0.850		
	المجموع	44.637	54			
التحليل الاستراتيجي	بين المجموعات	0.174	2	0.087	0.120	0.887
	خلال المجموعات	37.691	52	0.725		
	المجموع	37.866	54			
التوجه الاستراتيجي	بين المجموعات	0.550	2	0.275	0.370	0.693
	خلال المجموعات	38.665	52	0.744		
	المجموع	39.215	54			
الصياغة الإستراتيجية	بين المجموعات	2.485	2	1.243	1.570	0.218
	خلال المجموعات	41.147	52	0.791		
	المجموع	43.632	54			
إقرار الخطة وتنفيذها	بين المجموعات	1.220	2	0.610	0.813	0.449
	خلال المجموعات	38.984	52	0.750		
	المجموع	40.204	54			
التقويم والمتابعة	بين المجموعات	2.283	2	1.141	1.350	0.268
	خلال المجموعات	43.963	52	0.845		
	المجموع	46.246	54			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.447	2	0.223	0.340	0.714
	خلال المجموعات	34.199	52	0.658		
	المجموع	34.646	54			

4 .النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، من

وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$). يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث ($Sig.=\alpha>0.5$). ولذلك تقبل فرضية العدم.

الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص درجة تطبيق مجالات التخطيط الاستراتيجي في الجامعة وفق للدرجة العلمية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخطيط للتخطيط	بين المجموعات	0.170	2	0.084	0.99	0.906
	خلال المجموعات	44.467	52	0.855		
	المجموع	44.637	54			
التحليل الاستراتيجي	بين المجموعات	0.191	2	0.095	0.132	0.877
	خلال المجموعات	37.674	52	0.725		
	المجموع	37.866	54			
التوجه الاستراتيجي	بين المجموعات	0.400	2	0.200	0.268	0.766
	خلال المجموعات	38.815	52	0.746		
	المجموع	39.215	54			
الصياغة الإستراتيجية	بين المجموعات	0.531	2	0.266	0.320	0.727
	خلال المجموعات	43.101	52	0.829		
	المجموع	43.632	54			
إقرار الخطة وتنفيذها	بين المجموعات	0.961	2	0.480	0.636	0.533
	خلال المجموعات	39.243	52	0.755		
	المجموع	40.204	54			
التقويم والمتابعة	بين المجموعات	0.153	2	0.076	0.086	0.917
	خلال المجموعات	46.093	52	0.886		
	المجموع	46.246	54			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.140	2	0.069	0.105	0.900
	خلال المجموعات	34.506	52	0.664		
	المجموع	34.646	54			

5 .النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير نوع الكلية، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$). يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية الأمريكية تعزى لمتغير نوع الكلية، من وجهة نظر العاملين فيها، عند ($\alpha \leq 0.05$)، حيث ($t=0.691$, $Sig.=0.493>0.5$). ولذلك تقبل فرضية العدم.

الجدول (14): نتائج اختبار "ت" لفحص درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة العربية تبعا لمتغير الكلية

المجال	إنسانية (ن=35)		علمية (ن=20)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التخطيط للتخطيط	2.80	0.92	2.96	0.90	0.611	0.544
التحليل الاستراتيجي	3.04	0.90	2.88	0.72	0.662	0.511
التوجه الاستراتيجي	3.05	0.85	3.03	0.88	0.089	0.930
الصياغة الإستراتيجية	3.00	0.91	2.75	0.87	0.978	0.333
إقرار الخطة وتنفيذها	2.94	0.87	2.62	0.83	1.335	0.187
التقويم والمتابعة	3.08	0.92	2.70	0.92	1.461	0.150
الدرجة الكلية	**2.97**	**0.82**	**2.81**	**0.77**	**0.691**	**0.493**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، ودرجات حرية (53).

مناقشة نتائج الدراسة (Results Discussion)

تبين نتائج الدراسة أن معظم أبعاد التخطيط الإستراتيجي جاءت منخفضة ما عدا بعد التوجه الإستراتيجي جاء متوسط، ويفسر سبب حصول درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي على تقدير منخفض إلى قلة ممارسة الجامعة للتخطيط الاستراتيجي بحكم الظروف والإمكانات المتاحة لها فالتخطيط الاستراتيجي يحتاج إلى ثباتٍ ولو نسبي في المؤسسة وما يحيط بها وهذا غير متوفر في الجامعة التي تعاني من شُح الموارد المادية، بالإضافة إلى ضبابية البيئة السياسية ووطأة الاحتلال. كما يعزى ذلك إلى قلة المتخصصين في التخطيط في الجامعات الفلسطينية، فوجود المتخصصين في التخطيط يساهم في نشر ثقافة التخطيط وبناء الخطط والاستراتيجيات التي قد تساعد الجامعة في أداء دورها بشكل أفضل. ويُضاف إلى ذلك أن الأنظمة الإدارية في الجامعة تبدأ من أعلى إلى أسفل وتقترب بشكل كبير من إدارة الرجل الواحد الذي يمثل غالباً رئيس الجامعة الذي يعتبر رأس الهرم في كافة الأمور والحيثيات في الجامعة وعليه فإن التخطيط الاستراتيجي يُقتصر على الإدارة العليا دون إشراك قطاعات واسعة من العاملين الذين يأخذون أدواراً فقط في مرحلة التنفيذ. كما أن انغلاق الجامعة على نفسها دون إتاحة المشاركة لأصحاب المصالح والمجتمع المحلي يُبعد الجامعات عن أساسيات التخطيط الاستراتيجي ويفقدها الشراكة التخطيطية وتحملها لمسؤولياتها الاجتماعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء به كومبرا (Kombra, 2003) وهو تدني نسبة نجاح خطوات التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية في بابوا غينيا الجديدة. وتتفق مع نتائج الحجار (2004) حول تدني قدرة المسئولين في الجامعات الفلسطينية بغزة على صياغة عناصر التخطيط الاستراتيجي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع أوهيرن Ohearn (2003) في أهمية وضرورة تحقيق التكامل بين رسالة المؤسسة وجهود التخطيط الاستراتيجي، لكي تتمكن المؤسسات من تشكيل رؤية مؤسسية متكاملة. مع دراسة ويلش وآخرون (welsh et.al. 2005) في أن نجاح تطبيق التخطيط الاستراتيجي يحتاج إلى الدعم الفعال داخل المؤسسة وجعل عملية التخطيط أكثر تشاركيه. كما وتتفق مع نتائج دراسة كوبرن Cowburn (2005) في صعوبة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في مرحلة التطبيق في مؤسسات التعليم العالي في إنجلترا، وتختلف معها في أن مؤسسات التعليم العالي في إنجلترا تتمتع بصياغة جيدة للخطط. كما تتفق النتائج مع دراسة الدجني (2006) في وجود ضعف في

صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف من حيث عمومية الرؤية، وضعف استشرافها للمستقبل، لكنها تختلف معه في ارتفاع درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة. وتختلف النتائج مع بروير Brewer (2003) في درجة التطبيق العالي للعمليات الفرعية التي تتضمنها عملية التخطيط الاستراتيجي في جامعة واين وهي: المسح البيئي، وتقييم الحاجات، وصياغة الأهداف والمقاصد، وتطوير الاستراتيجيات، وتطوير الخطط لتقييم أو قياس النتائج. كما تختلف أيضاً مع دراسة بيفزنر (Pevzner 2006) في إدراك العاملين في جامعة ولاية كنت لرسالة الجامعة، وتوجيه جهودهم لتحقيقها. كما أنها تختلف مع جاء به أبو عيشة (2008) في زيادة المشاركة للعاملين في التخطيط الإستراتيجي، في كل مراحلها.

وتظهر نتائج فحص الفرضيات عدم وجود فروق بين متوسطات تطبيق التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر العاملين فيها. ويفسر هذا الاختلاف إلى تشابه بيئة العمل لدى الذكور والإناث وإلى المساواة في المشاركة التي تنتهجها الجامعة للعاملين عندها والتي تبدو أنها تفتقر إلى إشراكهم في عمليات التخطيط الاستراتيجي مما يجعلهم على غير علم بما تقوم به الجامعة من خطط إستراتيجية أو ما تمارسه الجامعة أو تنفذه من تخطيط استراتيجي. ويتضح أيضا عدم وجود فروق بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الخبرة، من وجهة نظر العاملين فيها. إلى تدني مشاركة العاملين في الجامعة في التخطيط الاستراتيجي وأن الجامعة لا تشرك حتى العاملين أصحاب الخبرة في عملية التخطيط ويُفسر هذا باقتصار عملية التخطيط الاستراتيجي على قسم محدود من العاملين في الجامعة وغالباً ما يكونوا العاملين في الإدارة العليا في الجامعة. كما توضح النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، من وجهة نظر العاملين فيها. إلى أن الوظائف التي يقوم بها العمداء ورؤساء الأقسام والمدرسون هي وظائف تشغيلية حيث أن إعداد الخطط للبرامج الجامعية وتصميمها تتم مركزياً في إدارة الجامعة وتنتقل مهمات التنفيذ والتطبيق والمتابعة إلى العمداء ورؤساء الأقسام وباقي الموظفين. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة بدح (2003) في وجود فروق في إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية لصالح العمداء. وتؤكد النتائج على عدم وجود فروق بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي لمتغير الدرجة العلمية من وجهة نظر العاملين فيها. ويفسر ذلك إلى انشغال المدرسين باختلاف درجاتهم العلمية بالأعباء التدريسية أو القيام بأبحاث ودراسات علمية وعدم اكتراثهم بما تقوم به الجامعة خارج نطاق اهتماماتهم والجدير بالذكر أن مدرسي الجامعة لا يشاركون في مهام خارج الأقسام أو الكليات إلا بدعوة أو تكليف من الإدارة العليا للجامعة وهذا ما يندر حدوثه مما يجعلهم خارج عملية التخطيط الاستراتيجي. وأخيرا يتضح عدم وجود فروق بين متوسطات درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير نوع الكلية من وجهة نظر العاملين فيها. إلى تشابه المسؤوليات التي تقوم بها الكليات والتي تأتي دائماً من إدارة الجامعة ويقتصر دور الكليات على تنفيذ ما يأتي من أعلى ويعكس هذا أن هناك انفصال بين إدارة الجامعة والكليات في مجال التخطيط الاستراتيجي.

وأخيرا تتفق هذه الدراسة حول أهمية التخطيط الإستراتيجي بالنسبة للجامعات مع دراسة Musibau, et. al. (2011) التي أشارت إلى أن هناك أثر واضح للتخطيط الإستراتيجي في أداء المؤسسات العامة خاصة على عمليات التسويق. وأيضا ودراسة Arasa and K'Obonyo (2012) والتي أشارت إلى وجود علاقة قوية ما بين جميع خطوات التخطيط الإستراتيجي وأداء المؤسسات. ودراسة Abdalkrim (2013) التي أكدت أن جميع مراحل نشاطات التخطيط الإستراتيجي ترتبط بشكل إيجابي مع أداء المنظمات في القطاع الخاص في السودان.

محددات وتوصيات الدراسة (Limitations & Recommendations):

اقتصرت هذه الدراسة على الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين وحتى يتم تعميمها على الجامعات الأخرى يوصي الباحثون بإجراء دراسات مماثلة في الجامعات الفلسطينية والأردنية والعربية الأخرى. كما توصي الدراسة:

- ضرورة إتاحة الفرصة لكل العاملين في الجامعة للمساهمة في عملية التخطيط الاستراتيجي.
- تشجيع المساهمة من قبل المجتمع المحلي على المشاركة في عملية التخطيط الاستراتيجي بصفته شريكاً.
- ضرورة الاطلاع على التجارب المتميزة محلياً وعالمياً للاستفادة منها في مجال التخطيط الاستراتيجي.
- إنشاء قاعدة بيانات مركزية شاملة (مركز معلومات) حول الوضع الحالي للجامعة.
- تنظيم الندوات والدورات وورش العمل لنشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بين العاملين بالجامعة.
- العمل على توفير نظام حوافز فاعل للعاملين لكسب دعمهم أثناء عمليتي التخطيط والتنفيذ.

المراجع (References):

1. أبو عيشة، سمير عبد الله (2008). *التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في فلسطين: الإطار العام. وجامعة النجاح الوطنية نموذجا.* ورقة عمل قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن خلال الفترة 24-27/ شباط.
2. أبو هلال، ماهر وآخرون (1998). *مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي دراسة تحليلية*، مركز البحوث والدراسات الفلسطينية الدائرة الاقتصادية، سلسلة تقارير الأبحاث رقم (9)، نابلس، فلسطين.
3. بدح، أحمد (2003). *إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية*، أطروحة دكتوراه غير

منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن.

4. الجهني، محمد فالح (2006). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، *مجلة المعرفة*، ع(140)، وزارة التربية والتعليم السعودية.
5. الحجار، رائد حسين (2004). *تصور مقترح لتحسين عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة*، ورقة بحثية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن خلال الفترة 24-27 شباط، 2008.
6. الحريري، رافدة (2008). *التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية*. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
7. الحريري، رافدة، وجلال، محمود وعبد الرزاق، محمد (2006). *الإدارة والتخطيط التربوي*. ط(1)، عمان، دار الفكر.
8. الحولي، عليان عبد الله (2004) : *تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني*، ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، في الفترة الواقعة من 3-5/ تموز.
9. خطاب، عايدة (2004). *الإدارة والتخطيط الإستراتيجي*. الطبعة الرابعة. دار الفكر العربي: القاهرة.
10. خليل، سالمه أحمد محمود (2005). *التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي الصناعي*، ورقة علمية قدمت لندوة إدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية الإدارية خلال الفترة 10-12 كانون أول.
11. الدجني، إياد (2006). واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، *مجلة الجودة في التعليم العالي*، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد (2)، العدد (1).
12. الربيعي، سعيد (2005). *التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي: نموذج سلطنة عمان*. وزارة التعليم العالي: سلطنة عُمان.
13. الساعاتي، عبد الإله (2005). *الخطة الإستراتيجية للجامعات السعودية، معوقات التطبيق وآليات التفعيل*. ندوة الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي. أبها: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
14. سليم، أبو العز سلطان (2008). *التخطيط الاستراتيجي ودوره في تطوير الاتجاهات البحثية (المعوقات والحلول)*. ورقة بحثية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن خلال الفترة 24-27 شباط.
15. السيد، محمود (2001). *التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتحسين المدرسي*. المكتب العربي الحديث: القاهرة.
16. طعيمة، رشدي أحمد (2008). *التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الجامعي*، ورقة علمية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن خلال الفترة 24-27 شباط.
17. العيد، عايد حمد عبد الهادي (2005). *معوقات التخطيط التربوي في إدارة الهيئة العامة للتعليم لتطبيقي والتدريب في دولة الكويت من وجهة نظر مدراء الإدارات وأعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، عمان.
18. الغالبي، طاهر، وإدريس، وائل (2007). *الإدارة الإستراتيجية، منظور منهجي متكامل*، ط(1)، عمان، دار وائل للنشر.
19. غنايم، مهني محمد ابراهيم (2008). *مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي في إطار التخطيط الاستراتيجي*، ورقة علمية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن خلال الفترة 24-27 شباط.
20. غنوم، أحمد (2005). *دور التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم*. ندوة الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي. أبها: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
21. المليجي، هشام (2005). تطوير الرقابة المحاسبية لرفع جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي السعودي (مدخل الإدارة الإستراتيجية). *مجلة المعرفة*. العدد 140.
22. نايت، جيم (2008). *التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس(دليل إرشادي)*. دار الجامعة الجديدة الإسكندرية.
23. نخله، خليل، وآخرون (2005). *تقرير ورشة عمل "خطة عمل إستراتيجية تطوير التعليم العالي"*. مقر المعهد الوطني للتدريب التربوي، البيرة، فلسطين، 25 أيلول.
24. نشوان، يعقوب (2004). *نوعية التعليم العالي الفلسطيني*. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-5/تموز.
25. الهلالي، الشربيني (2006). *التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في النظم التعليمية*، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، مصر، المنصورة.
26. وزارة التربية والتعليم العالي، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين (2003). *نظام لضمان وتحسين الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين خبرة فلسطينية*. ورقة مقدمة لورشة عمل "تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي"، جامعة حلب، سوريا، 22-23/ شباط.
27. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السلطة الوطنية الفلسطينية (2001). *إستراتجية التعليم العالي الفلسطيني*. رام الله، فلسطين.
28. Abdalkrim, G.M. (2013). The Impact of Strategic Planning Activities on Private Sector Organizations Performance in Sudan: An Empirical Research. *International Journal of Business and Management,* 8(10), 134-143.
29. Al-Omari, A.A., & alameh,K.M.(2009).Strategic planning effectiveness in Jordanian universities:

Board of Regents-Madison.
47. Pevzner, M. (2006). A Case Study of Strategic Planning at Kent State University. *University Administration Support Program in Novgorod State University, Russia*.
48. Policastro, M.L. (1993). *Introduction to strategic planning*. US Small Business Administration.
49. Rowley, D.J. (1997). *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to Survive and Prosper. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
50. Welsh, J.F., Nunez, W.J., & Petrosko, J. (2005). Faculty and administrative support for strategic planning: A comparison of two-and four-year institutions. *Community College Review*, 32(4), 20-39.
51. Wilkinson, R.B., Taylor, J.S., Peterson, A., & Machado-Taylor, M.D.L. (2007). A Practical Guide to Strategic Enrollment Management Planning *in Higher Education,* Educational Policy Institute. *Online Submission*.

faculty members' and academic administrators' perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(4), 415-428.
30. Arasa, R., & K'Obonyo, P. (2012). The Relationship between Strategic Planning and Firm Performance. International Journal of Humanities and Social Science, 2(22), 201-213.
31. Brewer, J. (2003**).** *Perceptions held by selected members of the Wayne community college planning council about their participation in the strategic planning process,* Unpublished Dissertation., North Carolina State University, USA.
32. Cope, R.G. (1978). *Strategic policy planning: A guide for college and university administrators*. Littleton, CO: Ireland Educational Corporation.
33. Cowburn, S. (2005). Strategic planning in higher education: fact or fiction? *Perspectives*, 9(4), 103-109.
34. Dolence, M.G. (2004). The curriculum-centered strategic planning model. *Research Bulletin*, *10*.
35. Douglas G. (1993). Strategic Planning Models in Academic Libraries, *Encyclopedia of Library and Information Science,* 59(22), 292–315.
36. Drucker, P. F. (1993). *Managing in turbulent times*. Routledge.
37. Fahmy, S., Hamdan, A.R., & Deraman, A. (2002). IT in education organization: A strategic planning approach. *Informing Science*, 441-449.
38. Fain, P. (2007). Vision for excellence. *The Chronicle of Higher Education*, 54(6), A26-A29.
39. Farrah, J., Felix, R. & Greenstein, J. (2001). *Best practices:strategic planning.* Foundation for community association research, Alexandria.
40. Kemp, J.E. (2000). Instructional design for distance education. *Education at a Distance*, 14(10).
41. Kombra, U.N. (2003). *Provincial Level Education Planning: An Analysis of the Process of Planning and Implementation of Education Reforms in Papua New Guinea* (Doctoral dissertation, University of New England).
42. Lerner, A.L. (1999). *A strategic planning primer for higher education.* College of Business Administration and Education, California State University, Northridge.
43. Musibau, A.A., Oluyinka, S., and Long, C.S. (2011). The Relationship Between Strategic Planning and the Effectiveness of Marketing Operations. *International Journal of Innovation Management and Technology,* 2(5), 390-396.
44. Nichols, K. (2001). Strategic planning in higher education: A guide for heads of institutions, senior managers and members of governing bodies. *Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Recuperado de http://www. hefce. ac. uk/pubs/hefce/2000/00_24. pdf*.
45. Ohearn, C. (2003). *The Mission Statement and Planning in California Community College,* Unpublished Dissertation. Capella University. USA.
46. Paris, K.A. (2003). Strategic planning in the university. *UW-Madison Office of Quality Improvement*. University of Wisconsin System

التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي

الدكتور حسين عليان الهرامشة
قسم ادارة الاعمال
جامعة الزرقاء– الأردن
Hussien_mail@yahoo.com

الملخص: *يهدف هذا البحث الى التعرف على مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر لضمان جودة التعليم العالي، وكذلك التعرف على المعوقات التي تمنع هذه المؤسسات من تطبيق عمليات ضمان الجودة في العملية التعليمية. تعتمد الدراسة على الفرضيات التالية:*

1. لا تطبق مؤسسات التعليم العالي التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

2. توجد بعض المعوقات التي تمنع تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

3. توجد علاقة بين المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمة من تطبيق التطوير والتحسين المستمر وبين عدم اعتماد تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية. تم تطبيق الدراسة على عينة ممثلة من اعضاء الهيئة التدريسية في (جامعة الزرقاء، الجامعة الهاشمية، جامعة البلقاء) حيث وزعت (100) استبانة وتم استعادة (94) استبانة صالحة للتحليل وبذلك كانت نسبة الاستعادة 94%. كذلك تم بناء وتطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بدور التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي، وتكونت الاستبانة من جزئين و(40) فقرة موزعة على مجالات الدراسة، وتشير نتائج الدراسة الى: تطبق المؤسسات التعليمية بدرجة متوسطة للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، يعتبر التقيد الحرفي بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية من اكثر المعوقات، توجد علاقة ارتباط قوية ما بين المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية وعدم استخدام هذه المؤسسات لمثل هذه الاساليب، ويستعرض البحث التوصيات وهي: تشجيع اعضاء الهيئة التدريسية على تطبيق التطوير والتحسين المستمر وعدم التقيد الحرفي في المحاضرة، ومحاولة ادخال كل ما هو جديد، وتشجيع الطلاب على المشاركة والحوار والتفاعل خلال المحاضرات، ان تتبنى المؤسسات التعليمية رؤية واضحة لتطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، والتركيز على تعزيز انتماء الفرد اتجاه الوطن، تطبيق اساليب تدريس متنوعة وهادفة، والتركيز على تزويد الطلاب بمهارات الابداع والابتكار.

الكلمات المفتاحية: *التطوير، التحسين، التعليم الابداعي، جودة التعليم العالي.*

المقدمة

صُمم النظام التربوي والتعليمي في العديد من مؤسسات التعليم العالي، بأسلوب تقليدي وعلى اساس تقديم المواد التعليمية بالطريقة التقليدية، مع التأكيد المستمر على عدم الخروج عن الخطة الدراسية، والتي تم وضعها وفق اسس قديمة لم تعد قائمة، اضافة الي قيام التعليم على اسلوب التركيز على الحفظ واستظهار ما تم حفظة، وعدم اشراك المتعلمين في تقييم ونقد المادة التعليمية او تحليلها او حتى تشجيع الطلاب على تفاعلهم معها، ووفقا لهذه السياسات لا يتم العمل على نقل الطالب من مجرد وسيله استقبال إلى الدور الفعال والمتمثل في التفاعل والمشاركة، والمساهمة في تشكيل شخصية الطالب بطريقة علمية سليمة، وتمكينه من إبداء الرأي ومحاورة الآخرين وفق اسس الحوار الصحيح وقبول الطرف الاخر، وبالوقت نفسه لا يظهر الاهتمام بالقدر الكافي في ادخال مواضيع جديده قائمه على التجديد والابداع، وادخال افضل التقنيات الحديثة، او حتى التطرق لبعض المواضيع القائمة على استشراف المستقبل، او ربطها بالاحتياجات الفعلية للأفراد والمجتمعات ومحاكاة الواقع او تعزيز القدرة على تلبية متطلباتها الحالية والمستقبلية، ويلاحظ ان نظام التعليم العالي غالبا ما يتعرض للنقد المتواصل من قبل النخبة من المتعلمين والذين يعتبروا احد اهم مخرجات هذا النظام، حيث تقوم هذه النخبة بانتقاد النظام التعليمي باستمرار وفي كل المحافل، وبدون تقديم اية اسهامات عملية على ارض الواقع، تساعد في حل المشكلة او تقديم اقتراحات فعالة لتطوير هذا النظام .

تعني جودة التعليم مجموع الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحده المنتج التعليمي، ولقد ارتبط مفهوم جودة التعليم العالي لدى الكثير من مؤسسات التعليم العالي والجامعات، والقائمين على وضع وتطوير انظمة التعليم العالي، في القدرة على تحقيق متطلبات معايير الجودة او تحقيق معايير هيئات اعتماد التعليم العالي، ويرى (Mukhopachyay ,2001) إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم تتمثل في تحقيق القيمة المضافة للعملية التعليمية.

يلاحظ وجود زيادة هائلة في اعداد الطلاب الذين يلتحقون سنويا بالتعليم العالي، اضافه الي زياده سنوية كبيره في عدد الجامعات، مما ادى الي ارتفاع وتيرة التنافس بين هذه الجامعات خصوصا بين الجامعات الخاصة، ويشهد العالم تنافساً كبيراً في مختلف مجالات التعليم العالي، نظراً للانفتاح العالمي الواسع في جميع المجالات، وظهور بعض المتغيرات والعناصر المتجددة في البيئة العالمية، اضافه الي ظهور

معايير جديده عالميه قامت بتصنيف الجامعات على مستوى العالم، فقد ادت جميع هذه العناصر الي زيادة اهتمام الكثير من الدول وبعض الهيئات والمؤسسات التعليمية العالمية لضمان جودة التعليم العالي، ووفقاً لتوصيات مؤتمر اليونسكو للتعليم العالي الذي عقد في باريس عام(1998) فأن اهم المشكلات التي تواجه تحقيق متطلبات ضمان الجودة في نظام التعليم العالي كانت: تدني مستوى تحصيل طلاب التعليم العالي في الدول النامية مقارنة بنتائج الطلاب في الدول المتقدمة، وتزايد اعداد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي دون توفر الامكانات البشرية والمادية المناسبة ،وخلو المقررات الأكاديمية من الافكار الجديدة التي تواكب التطورات العلمية في مختلف المجالات، والتي تعمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير التجديدي والابداعي. يركز النظام التعليمي على الطالب باعتباره الغاية من العملية التعليمية ويمثل المنتج النهائي لها، وكذلك باعتباره الزبون بالوقت نفسه، من خلال الاهتمام بتطوير قدراته وتزويده بالمعارف والمهارات الضرورية، التي تنمي قدراته على التبرير العلمي، وتدفعه الي تبني القضايا المهمة وكيفية الدفاع عنها والقدرة على توصيل الأفكار، وتزويده بمهارات البحث والتحليل العلمي ومهارات استخدام البيانات والتقنيات الحديثة وتوظيفها في حل مشكلات المجتمع.

لقد تزايد الاهتمام في العقود الاخيرة بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، حيث تطمح معظم مؤسسات التعليم العالي الي تحقيق معايير جودة التعليم العالي، ويشير (Kotler,2000) أن للجودة خمسة أبعاد أساسيه هي (الضمان والاعتمادية والتعامل والاستجابة والتجسيد المادي) . وتفتخر الكثير من الجامعات بحصولها على شهادة نظام ادارة الجودة (ISO)، وتعتبر او تأمل انها قد ادخلت الكثير من التحسينات الجذرية على العملية التعليمية، في حين انها لم تدرك انها اهملت التركيز على مؤشرات الجودة النوعية والتي يمكن التطرق لبعضها والمتمثلة في عدد الخريجين الذين حصلوا على بعض الجوائز العالمية والمميزة مثل جائزة نوبل، او ما عدد الاختراعات والاكتشافات التي سجلتها او ساهمت الجامعات بها، او ما هو عدد الاستشهاد بالمجلات والدوريات التي تصدرها هذه المؤسسات، وما مدى مساهمتها في حل المشكلات التي تواجه المجتمع، مثل البطالة والبيئة والاقتصاد، اضافة الي القضايا الاجتماعية، وما مدى مساهمتها في زيادة الانتاج الكلي، من هنا يلاحظ ان للمؤسسات التعليمية والجامعات مسؤوليات اخلاقية واجتماعية يجب ان تؤديها بأمانه لخدمة مجتمعاتها وامتها، فهناك العديد من التجارب العالمية والتي اظهرت ان للجامعات دورا هاما باعتبارها بيت الخبرة والمعرفة بالنظر الي كوادرها المتخصصة عالية التأهيل، حيث يتم اللجوء اليها عند الحاجة لإيجاد الحلول للمشكلات الكبيرة والمعقدة، ويشير خليل (2007) إلى أن الجودة في التعليم تختلف عن الجودة في المجالات الأخرى كالاقتصاد مثلا، فجودة التعليم لا تخص منتجاً بعينه، أو سلعة للتسويق ولكنها تخص مواصفات الطالب الخريج وكيفية تقديمه لسوق العمل، ويرى أن تحقيق هذا الهدف يتطلب من الجامعات وضع مواصفات الخريج الذي يحتاجه سوق العمل، ويضيف (الداوود،2007) بعض العناصر التي تتعلق بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مثل ضبط وضمان النوعية، في حين كانت أهم مبادئ ادارة الجودة الشاملة تلك التي ركزت على الجانب الإنساني، والتطوير الشامل المستمر، والتفكير المنظم، والتركيز على العمليات، والقيادة والإدارة واتخاذ القرارات بناءاً على الحقائق، ومشاركة الجميع وتحقيق رضا المستفيد من الخدمة، اضافة الي قناعة جميع العاملين بأهمية الجودة في التعليم وتعزيز الثقة بإدارة الجودة. وهناك علاقة بين إنتاجية المجتمعات ومؤسسات الجودة المعرفية وارتفاع مستوى التعليم العالي، فكلما زادت جودة التعليم في المجتمع ازدادت إنتاجيته، وينطبق هذا المفهوم على الأفراد أيضا، فكلما ارتفع مستوى التعليم لدى الفرد ارتفعت إنتاجيته، وبالتالي يرتفع معدل المشاركة بالمعرفة. ويرى (الترتوري، 2009) انه من بين المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، انخفاض الإنتاجية وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعاله لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين، ولمواجهة هذه التحديات والتغلب عليها، كان لابد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة في جميع مستويات التعليم العالي، وتعرف ايضا من جانب خدمة الزبائن (الطلاب) فالجودة لا يمكن الحصول عليها بزيادة اعداد أعضاء الهيئة التدريسية، او بزيادة عدد المجلدات في المكتبة، او من خلال جمال وحداثة الأبنية والمرافق في الجامعة فقط، بل لا بد من الاهتمام بتلبية متطلبات واحتياجات الزبائن (الطلاب).وركزت معظم معايير ضمان جودة التعليم العالي على: (المدرس، الطالب، المقرر الجامعي، الخطة الدراسية، الادارة الجامعية، المباني الجامعية، حجم الانفاق على التعليم، كيفية تقويم الاداء الجامعي) ولكن يلاحظ ان تقييم هذه العناصر عادة ما يتم من خلال تحديد بعض المؤشرات الكميه وتحديد مدى التزام هذه المؤسسات بها. ويضيف(الزهرانى، 2009) بعض المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم تتضمن المشاركة الجماعية، والنظر الي الأفراد بانهم جوهر عملية التعليم فمشاركتهم هو استغلال واستثمار لقدراتهم.

يساهم المجتمع وبشكل كبير في دعم مؤسسات التعليم العالي من الناحيتين المادية والمعنوية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم حوالي (40) مؤسسة فيدرالية مبلغ (4) مليارات دولار تقريباً، لدعم أنشطة البحث العلمي لأكثر من (350) جامعه، ونظراً لما يحظى به البحث العلمي من مكانة مرموقة، وكنتيجة لهذا الاستثمار الضخم للعقول تمكنت هذه الجامعات من تحقيق افضل درجات التقدم في مجال البحث العلمي في مختلف الميادين، وتمكن الباحثون الأمريكيون من حصد جوائز نوبل في العلوم والتكنولوجيا وتحقيق التقدم الفكري في مختلف المجالات (الهاشم،2007)، (زين العابدين، 1998 ، 18)،. ولا يمكن

النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها عمليه متكاملة ومستمرة، لتقديم خدمة للعميل او مجرد إدارة محدده او متخصصه تسعى إلى تحقيق الجودة في مجال معين أو أكثر داخل المنظمة فقط، وانما هي عمليه متكاملة على شكل سلسلة من الأنشطة والوظائف فأي خلل في أي حلقه منها يعتبر نقطة ضعف تؤثر في تحقيق الجودة الكلية (الصيرفي، 2006). ان اهم التحديات التي تواجه التعليم العالي هي إنتاج البحوث العلمية الجادة والهادفة ذات القيمة العالية، حيث تعاني عملية إنتاج البحوث العلمية الكثير من العقبات في الجامعات نتيجة لضعف التمويل، حيث يجب الاهتمام بالأبحاث التطبيقية التي ترتبط بقضايا المجتمع واحتياجات مؤسساته وتحقيق عنصر التنمية المستدامة وتطوير الإنتاج ضمن بيئة مجتمعيه واعية (المسعودي، 2007، ص137).

أشار ديمنج (Deming,1979) الي ضرورة إدخال الجودة الشاملة في التعليم والنظر إليها باعتبارها منظومه من عمليات الجودة والتحسين المستمر في العملية التعليمية، اما الحوات وآخرون (2004) فقد تطرق إلى وجود مجموعه من الأهداف للتعليم العالي والتي قد تتضمن ما يلي: تقديم المعارف الإنسانية بشكل معمق، وإعداد الأطر العلمية المؤهلة تأهيلا عاليا وترسيخ قاعدة البحث العلمي، واكتشاف المبدعين والمتميزين وتوجيههم واستغلال قدراتهم ، اضافه الي ضرورة توظيف احدث انماط تكنولوجيا التعليم لخدمة الطالب، والاستفادة منها في مناهج التعليم وبرامجه، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار التعليم الذى يناسب كل منهم، (عثمان، 2009). يعتبر عضو هيئة التدريس العنصر الاهم في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي، فعملية الجودة التي تتعلق بعضو هيئة التدريس عمليه مترابطة ومتكاملة بمعنى أنها تبدأ من مرحله قبوله كعضو هيئة تدريس في الجامعة وتنتهي بتقييم عطائه ومدى قدرته على التطوير، ويعتبر عضو هيئة التدريس الثروة الحقيقية بالنسبة للمؤسسة التعليمة، فهو الباحث والاستشاري والمتخصص والمخترع والناقد والمعلم، وان يكون مدركا لاهمية التطوير والابتكار، والذي يعتبر المصدر الرئيسي لتحقيق المزايا التنافسية العليا في تحقيق الجودة المعرفية القائمة على المعرفة والمهارة والكفاءة بل والاحتراف (المسعودي،2007، ص138) ويعد الجهد البشري في الابتكار، العنصر الرئيس لتحقيق المزايا التنافسية في الجودة المعرفية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي. ويشير اللقمانى (2010، ص53) الي العديد من المميزات التي تساعد على تفعيل العملية التعليمية وتوسيع مدارك عضو هيئة التدريس بالاطلاع على كل جديد على الساحة العلمية والتربوية والإحاطة بظروف التغير في المجتمع وتحقيق متطلباته المتجددة، وتمكين عضو هيئة التدريس من القيام بالتجريب والابتكار والتجديد.

اهمية الدراسة:

تتلخص اهمية الدراسة باعتبارها أحد اهم الاساليب التي يمكن ان تتبناها مؤسسات التعليم لضمان جودة التعليم العالي، من خلال ما يلي:

1. اهمية تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، واستخدام التقنيات والاساليب التعليمية الحديثة، والاستمرار في عملية تطوير العملية التعليمية، لتحقيق التميّز بهذه العملية.
2. يشكل الاهتمام بمعايير ضمان جودة التعليم العالي والاهتمام بمؤشرات الأداء مطلباً عالمياً، وتحدياً كبيراً لقدرات المجتمعات ومؤسسات التعليم العالي على السواء، ويعتبر وسيلة رئيسة لتحقيق التميّز والحياة الافضل لهذه المجتمعات.

أهداف الدراسة:

2. التعرف على مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي لأسلوب التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية من اجل ضمان جودة التعليم العالي.
2. التعرف على المعوقات التي تمنع من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.
3. التعرف على مستوى العلاقة بين وجود المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمة من عدم تطبيق التطوير والتحسين المستمر وعدم تطبيقها لهذا الاسلوب.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تزايد اعداد الطلاب والخريجين في مختلف مراحل التعليم العالي، وما رافق ذلك من تزايد في اعداد الجامعات، اصبح النظام التعليمي غير قادر على تخريج كفاءات بشرية متميزة ذات قدرات عالية تستطيع ان تحقق انجازات على مستوى الوطن، او على المستوى العالمي واقتصرت العملية التعليمية على تخريج المزيد من الاعداد، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دورتطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية في ضمان جودة التعليم العالي، ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

3. ما مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية لضمان جودة التعليم العالي؟
2. ماهي المعوقات التي تمنع من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي؟
3. ما هو مستوى العلاقة بين وجود المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمة من تطبيق التطوير والتحسين المستمر وعدم اعتماد هذه المؤسسات لهذا الاسلوب؟

الدراسات السابقة:

توصلت دراسة الزعبي (2013) الى ان مناهج التدريس قادرة على تزويد الخريج بما يحتاجه من الجوانب النظرية وبنسبة 67% اضافة الى عدم قدرة العملية التعليمية في الاقسام على تخريج كوادر مؤهلة ومتوائمة مع متطلبات سوق العمل، ودراسة السرحان (2012) والتي هدفت الي اختبار اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي على تسويق مخرجات التعليم العالي في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة الى

وجود علاقة ايجابية بين كل من تركيز الادارة العليا على عناصر الجودة الشاملة وتركيز الجامعات على العاملين وبين تسويق مخرجات التعليم العالي، ودراسة القطاني وعويس (2009) والتي هدفت الي التعرف على مدى ملاءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العُمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الازمة المالية، وتوصلت هذه الدراسة الى ان البرامج التعليمية المحاسبية المطبقة حاليا في الجامعات العُمانية كافية بشكل عام لتزويد الخريج بحوالي 80% من المعارف والمهارات والخبرات التي يتطلبها سوق العمل، ودراسة الزبيدي(2009) وتوصلت الى ان التدريس الابداعي يعتمد على:

4. مهارات تخطيط وتحليل المحتوى والتخطيط للمحاضرة 2- مهارات العرض وايجاد الحافز وكيفية التعزيز ومهارات الاتصال وحل المشكلات اضافة الى التقويم واصدار الاحكام بما يتناسب مع الفروقات الشخصية بين الطلاب، ودراسة شاهين(2004) والتي هدفت الى اختبار العلاقة بين جودة اعضاء الهيئة التدريسية والجودة النوعية، وتوصلت الى ان دور عضو هيئة التدريس يكاد ينحصر في الوظائف التالية: (التدريس والارشاد والتقويم والتوجيه والتأليف والترجمة والتطوير المهني والبحث العلمي وخدمة المجتمع).

فرضيات الدراسة:

5. لا تطبق مؤسسات التعليم العالي التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.
2. توجد بعض المعوقات التي تمنع تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.
3. توجد علاقة بين المعوقات التي تمنع التطوير والتحسين المستمر وبين عدم تطبيقة في العملية التعليمية.

عينة ومجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من اعضاء الهيئة التدريسية في (جامعة الزرقاء، الجامعة الهاشمية، جامعة البلقاء) حيث تم اختيار عينة ممثلة من اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المذكورة ووزعت (100) استبانة وتم استعادة (94) استبانة صالحة للتحليل وبذلك كانت نسبة الاستعادة 94%.

الطريقة والاجراءات: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على اسئلة الدراسة وفرضياتها.

أداة الدراسة:

تم بناء وتطوير استبانة لجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بدور التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية في ضمان جودة التعليم العالي، وتكونت الاستبانة من الاجزاء الأتية: الجزء الاول الذي تضمن الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة ب:(الجنس، العمر، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة) اما الجزء الثاني فقد تضمن مجالات الاستبانة وفقراتها واشتمل هذا الجزء على (40) فقرة موزعة على مجالين حيث تضمن المجال الاول مدى تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، واشتمل المجال الثاني على: المعوقات التي تمنع تطبيق التطوير والتحسين المستمرفي العملية التعليمية، وقد صيغت فقرات الاستبانة على مقياس (ليكرت) الخماسي (Likert Scale) وبدرجات (كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا)، واعطي اعلى تدرج في الموافقة خمس درجات، وادنى تدرج في الموافقة درجة واحدة، وقد تم اعتماد المعيار الآتي لأغراض تحليل نتائج الدراسة: درجة قليلة إذا كان المتوسط الحسابي للإجابات (2.4 فأقل)، درجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي للإجابات (2.5-3.4)، درجة كبيرة إذا كان المتوسط الحسابي للإجابات (3.5- فأكثر).

صدق الأداة وثباتها:

تم التحقق من صدق الاداة بإجراء اختبار الصدق الظاهري حيث تم توزيع الاستبيان على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وتم الاخذ بملاحظاتهم من حيث وضوح المعني ومدى صلة الفقرة بالمجال المعني، وهل تقيس الفقرات المعنية مجالات الاستبانة، وتم استخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار(Test –Retest) وذلك بتوزيع الاستبانة على (10) من اعضاء الهيئة التدريسية ومن خارج عينة الدراسة، وتم اعادة الاختبار بعد اسبوعين من تاريخ الاختبار الاول، كذلك تم استخراج معامل الارتباط بين المجالين، حيث بلغ معامل الارتباط لمجال عدم تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية في (0.84) ولمجال المعوقات التي تمنع تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية (0.95) وبلغ معامل الثبات للأداة كلها (0.88) مما يعطي أداة الدراسة صفة الثبات.

المعالجة الاحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اضافة الى النسب المئوية والتكرارات لبيان خصائص عينة الدراسة، وكذلك تم اجراء اختبار (سبيرمان) لمعرفة العلاقة بين وجود المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمة من استخدام هذا الاسلوب وبين عدم تطبيق مؤسسات التعليم العالي للتطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

عرض وتحليل البيانات واختبار الفرضيات

اولاً: خصائص افراد عينة الدراسة:

يتضح من الجدول رقم (1) ادناه وصف خصائص عينة الدراسة وكما يلي:

أ. **الجنس**

تكونت عينة الدراسة من(94) شخص توزعوا حسب الجنس الى (87) من الذكور و(7) من الاناث حيث بلغت نسبة الذكور (92.5%) وبلغت نسبة الاناث (7.5%) ويلاحظ من هذه التوزيعات تدني نسبة المشاركة من الاناث.

الجدول رقم (1) وصف خصائص عينة الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	87	%92.5
	انثى	7	%7.5
العمر	30-35	9	%9.5
	35-40	23	%24.5
	40-45	40	%.42.5
	فاكثر 45	22	%23.5
المؤهل العلمي	ماجستير	17	%18
	دكتوراه	77	%82
الخبرة	اقل من 5 سنوات	12	%13
	5-10	18	%19
	10-15	23	%24
	فاكثر 15	41	%44

ب. العمر

في ضوء البيانات المدرجة في الجدول رقم (1) يتضح ان اعلى نسبة كانت للذين اعمارهم ما بين (40–45) سنة حيث بلغت نسبتهم (42.5 %) وكان عددهم (40) شخصا، والذين تتراوح اعمارهم بين (35–40) كان عددهم (23) شخصا، وبلغت نسبتهم (24.5%)، وان الذين كانت اعمارهم (45 فاكثر) بلغوا (22) شخصا، وبلغت نسبتهم (23.5%)، اما اقل نسبة كانت للذين تتراوح اعمارهم ما بين (30–35) حيث بلغت نسبتهم (9.5%) وكان عددهم (9) اشخاص، يلاحظ ان غالبية افراد عينة الدراسة تتركز اعمارهم ما بين (35–45) حيث بلغ عددهم (63) شخصا وبنسبة بلغت (67%).

ج. المؤهل العلمي

يتضح من الجدول رقم (1) ان عدد الذين يحملون درجة ماجستير(17) شخصا وان نسبتهم قد بلغت (18%) وان عدد الذين يحملون درجة الدكتوراه (77) شخصا وان نسبتهم قد بلغت (82%).

د. الخبرة

يتضح من الجدول رقم (1) ان عدد الذين بلغت خبراتهم من (5–10) سنة (18) شخصا وان نسبتهم قد بلغت (19%) وان عدد الذين تتراوح خبراتهم بين (10–15سنة) قد بلغ (23) وان نسبتهم (24%) وان عدد الذين بلغت خبراتهم اقل من (5) سنوات (12) شخص وقد بلغت نسبتهم(13%) وان عدد الذين بلغت خبراتهم اكثر من (15) سنة (41) شخص وقد بلغت نسبتهم (44%) يلاحظ من تحليل النسب اعلاه ان نسبة الذين تتراوح خبراتهم اكثر من(10) سنوات قد بلغت (68%) مما يدل على قيام الجامعات بالاحتفاظ بأصحاب الخبرات الطويلة.

ثانيا: الاجابة على الفرضية الاولى: لا تطبق مؤسسات التعليم العالي التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية: يتضح من الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على الفرضية الاولى: لا تتبنى مؤسسات التعليم العالي اسلوب التجديد في العملية التعليمية، حيث جاءت بالترتيب الاول الفقرة(4) يتم التركيز على الطلاب باعتبارهم العملاء المفضلون بمتوسط حسابي (3.4853) وبدرجة متوسطة وانحراف معياري (1.41940) وجاءت بالترتيب الثاني الفقرة (10) يتم التركيز على اشراك الطلاب بالأبحاث والندوات والمؤتمرات وحصلت على متوسط حسابي (3.0147) وبدرجة متوسط وانحراف معياري (1.35484) وجاءت بالترتيب الثالث الفقرة (12) يتم التركيز على تقديم اساليب تقييم واضحة ومعلنة للطلاب وبمتوسط حسابي (3.4559) وبدرجة متوسط وانحراف معياري (1.37606) وجاءت بالترتيب الرابع الفقرة (13) يتم التركيز على اعتماد اساليب تقييم ملائمة للطلاب وبمتوسط حسابي (3.4412) وبدرجة متوسط وانحراف معياري (1.23847) والفقرة (6) يتم التركيز على تزويد الطلاب بالمعارف الضرورية وبمتوسط حسابي (3.4412) وبدرجة متوسط وانحراف معياري (1.17667) وجاءت بالترتيب السادس الفقرة (19) يتبادل الطلاب الافكار بحرية وايجابية وبمتوسط حسابي (3.3971) وبدرجة متوسط وانحراف معياري (1.41569) وجاءت الفقرة (29) بتقدير متوسط يتم التركيز على المحتوى الدراسي لإثراء معارف الطلاب حيث حصلت على اخر ترتيب وبمتوسط حسابي (2.5147) وبانحراف معياري (1.28705) وجاء المتوسط العام للمجال (2.8382) وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري (1.32271) ومما يعني قيام مؤسسات التعليم العالي تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (2) يبين مدى تطبق مؤسسات التعليم العالي التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1. لا يوجد رؤية واضحة لتطبيق مؤسسات التعليم العالي التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية	3.1765	1.31514
2. الاهداف غير واقعية	2.8088	1.32999
3. يتم التركيز على الطلاب باعتبارهم الغاية من العملية التعليمية	3.8382	1.37797
4. لا يتم التركيز على الطلاب باعتبارهم العملاء المفضلون	3.4853	1.41940
5. لا يتم التركيز على الطلاب باعتبارهم قادة المستقبل	3.6471	1.44310
6. لا يتم التركيز على تزويد الطلاب بالمعارف الضرورية	3.4412	1.17667
7. لايتم التركيز على تزويد الطلاب بالمهارات الضرورية	3.2647	1.41017

8. لا يتم التركيز على إكساب الطلاب مهارات التعلم التفاعلي	3.0441	1.28637
9. لا يتم التركيز على توفير فرصة التدريب العملي والميداني للطلاب	2.8971	1.48766
10. لا يتم التركيز على اشراك الطلاب بالأبحاث والندوات والمؤتمرات	3.0147	1.35484
11. لا يتم التركيز على متابعة تحصيل الطلاب وتوجيههم لتحسين نتائجهم	2.9706	1.47588
12. لا يتم التركيز على تقديم اساليب تقييم واضحة ومعلنة للطلاب	3.4559	1.37606
13. لا يتم التركيز على اعتماد اساليب تقييم ملائمة للطلاب	3.4412	1.23847
14. لا يتم التركيز على منح الطلاب الدرجات التي تتناسب مع قدراتهم المعرفية	3.5529	1.51869
15. لا يتم التركيز على اشراك الطلاب في بحث قضايا تنمية المجتمع المحلي	3.0441	1.50059
16. لا يتم التركيز على دعم ثقافة الحوار الايجابي	3.3294	1.46573
17. **لا** يتم التركيز على تعزيز انتماء الفرد اتجاه الوطن	3.2647	1.37805
18. لايتم التركيز على عملية التعلم والحوار وقبول الرأي الاخر	3.2794	1.31405
19. لا يقوم الطلاب بتبادل ا الافكار بحرية وايجابية	3.3971	1.41569
20. لا يتم التركيز على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لاتخاذ القرارات	2.7647	1.25921
21. لا يتم التركيز على تمكين الطلاب من القدرة على ايصال الافكار	3.0588	1.17031
22. يتم التركيز على تحسين قدرة الطلاب على تبني الافكار وكيفية الدفاع عنها	2.5147	1.15245
23. لا يتم التركيز على تمكين الطلاب من القدرة على التحليل والتبرير العلمي	3.6853	1.42988
24. يتم التركيز على اعتماد اساليب تدريس متنوعة وهادفة	2.8382	1.46206
25. لا يتم التركيز على تمكين الطلاب من القدرة على اجراء البحث العلمي	3.2059	1.39892
26. لا يتم التركيز على تزويد الطلاب من بمهارات الابداع والابتكار	2.9559	1.53013
27. لا يتم التركيز على تحسين قدرة الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة	3.7941	1.43057
28. لا يتم التركيز على تمكين الطلاب من امتلاك مهارات حل المشكلات	2.9412	1.41297
29. لا يتم التركيز على المحتوى الدراسي لإثراء معارف الطلاب	3.5147	1.28705
30. لا يحاكي المحتوى الدراسي الواقع	2.9265	1.38560
31. لا يتناسب المحتوى الدراسي مع اساليب تدريس المدرسين	3.1324	1.37031
32. لا يتضمن المحتوى التدريسي على الانشطة التفاعلية التي تساعد على التعلم	2.8382	1.32271
المتوسط العام	**3.4039**	**1.32271**

ثالثا: الاجابة على الفرضية الثانية: توجد بعض المعوقات التي تمنع تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية. يتضح من الجدول رقم (3) وجود بعض المعوقات التي تساهم اكثر من غيرها في منع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية، حيث حصلت الفقرة (الالتزام الحرفي بالمحاضرة والسياسات التعليمية لا تسمح بذلك) على اعلى متوسط حسابي (3.8968) وانحراف معياري (0.56524) ، وجاءت بالترتيب الاخير الفقرة (عدم توفر القوى البشرية المؤهلة مثل الخبراء والمستشارين) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.3512) وانحراف معياري بلغ (0.57653) مما يدل على ان التقييد الحرفي بالمحاضرة الدراسية والسياسات التعليمية تعتبر من اكثر المعوقات في المؤسسات التعليمية، وان اعضاء الهيئة التدريسية لا تنقصهم المعرفة او الخبرة.

الجدول رقم (3) المعوقات التي تمنع تطبيق التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضغوطات في البيئة الجامعية	3.5665	0.61514
عدم توفر الخبرة اللازمة لإدارة مثل هذا النوع من التعليم	2.9510	1.34152
التقيد الحرفي بالمحاضرة والسياسات التعليمية	3.8968	0.56524
عدم توفر الوقت الكافي	3.3653	1.41358
عدم توفر التمويل الكافي لبعض النشاطات	3.2417	0.84322
عدم توفر القوى البشرية المؤهلة مثل الخبراء والمستشارين	2.3512	0.57653
ضرورة الالتزام بالخطة الدراسية وعدم الخروج عنها	3.4549	0.41421
عدم كفاية القدرات الفردية للمدرس	2.4432	1.23546
المتوسط العام	**3.1588**	**.7856**

الاجابة على الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين المعوقات التي تمنع التطوير والتحسين المستمر وبين عدم تطبيقة في العملية التعليمية.
يتضح من اختبار (سبيرمان) وجود علاقة ارتباط قوية بين وجود المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمة من تبني هذا الاسلوب وبين عدم تبني اسلوب التجديد في العملية التعليمية، حيث بلغ معامل الارتباط حسب اختبار سبيرمان (0.84).

النتائج والتوصيات

خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

اولاً: النتائج المتعلقة بأفراد عينة الدراسة:

أ. **الجنس:** تدني نسبة مشاركة الاناث في هذه المؤسسات.

ب. **العمر:** ان غالبية افراد عينة الدراسة تتركز اعمارهم ما بين (35-45) حيث بلغ عددهم (63) شخصا وبنسبة بلغت (67%).

ج. **المؤهل العلمي:** وان عدد الذين يحملون درجة الدكتوراه (77) شخصا وان نسبتهم قد بلغت (82%).

د. الخبرة ان نسبة الذين تتراوح خبراتهم اكثر من(10) سنوات قد بلغت (68%) مما يدل على احتفاظ الجامعات بأصحاب الخبرات الطويلة.

ثانياً: تطبق المؤسسات التعليمية وبدرجة متوسطة التطوير والتحسين في العملية التعليمية، مما يعني ضرورة وضع رؤية واضحة واليات عمل واقعية تشجع هذه المؤسسات على تطبيق التطوير والتحسين في العملية التعليمية.

ثالثاً: ان التقيد الحرفي بالمحاضرة التعليمية تعتبر من اكثر المعوقات في المؤسسات التعليمية، وان اعضاء الهيئة التدريسية لا تنقصهم المعرفة او الخبرة.

رابعا: هناك علاقة ارتباط قوية ما بين وجود المعوقات التي تمنع المؤسسات التعليمية من تطبيق التطوير والتحسين في العملية التعليمية وعدم استخدام هذه المؤسسات لمثل هذه الاساليب.

التوصيات:

6. قيام اعضاء الهيئة التدريسية بالتطوير والتحسين المستمروعدم التقيد الحرفي بالمحاضرة.
2. تشجيع اعضاء الهيئة التدريسية على ادخال الاساليب الجديدة في التعليم،مثل مهارات تشخيص وحل المشكلات، كيفية تبني الافكارالمبدعة والدفاع عنها، التعلم بتباع الاسلوب التفاعلي،قبول الطرف الاخر وآداب الحوار، الاعتماد على الاساليب التطبيقية والعملية اكثر من الاساليب النظرية والتفكير خارج الصندوق.
3. تبني رؤية واضحة لكيفية اعتماد التطوير والتحسين في العملية التعليمية.
4. التركيز على الطلاب باعتبارهم الغاية من العملية التعليمية.
5. التركيز على الطلاب باعتبارهم قادة المستقبل.
6. التركيز على توفير فرصة التدريب العملي والميداني الواقعي للطلاب.
7. التركيز على تعزيز انتماء الفرد اتجاه الوطن، باشراك الافراد بالحوار وبرامج التوعية القائمة على الحقائق والواقع، وتوضيح حقوق وواجبات كل فرد تجاة وطنة.
8. ادخال اساليب تدريس متنوعة وهادفة.
9. التركيز على تزويد الطلاب من بمهارات الابداع والابتكار ومهارات حل المشكلات.
11. التركيز على تحسين قدرة الطلاب على استخدام التقنيات الحديثة.

المراجع:

1. الترتوري، محمد عوض (2009)، "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" شبكة النظم العربية Bulletin .3.8.1www.arabsys.net Tran Z by alfatemy
2. خليل، عبدالرزاق (2005)، "تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي – تحليل ممارسات بعض الجامعات العربية" ،ورقة عمل مقدمه لندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي المنعقدة بجامعة الملك خالد بالتعاون مع المنظمة العربية للعلوم الإدارية من الفترة 10- 12 شوال 1426هـ.
3. الداوود، يوسف (2007) "نشره حول تطبيق الجودة الشامل في التعليم العالي"، المعهد العربي للتخطيط.
4. شاهين، محمد عبدالفتاح (2004)، "التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ،جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
5. بخدلق، رؤى بنت فؤاد (2010)، الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير منشوره، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
6. الدوبى، باسم بن طلحه عبدالرحمن (2008)، واقع استخدام الحاسب الألى في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الألى بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
7. الزهرانى، محمد بن راشد عبدالكريم (2009)، تصور مقترح لتطوير الادوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه منشوره، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
8. اللقمانى، عبدالحميد بن عبد المعطى بن حسين (2010)، واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية في مجال تقنيات التعليم، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج والإشراف التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
9. العمرى، أكرم محمود، محمد عبدالقادر العمرى (2006) "توجهات معلمي المدارس الأساسية في مديرية تربية أربد الأولى نحو تنمية

الموارد البشرية لاحتياجات التعليم الإلكتروني" ،مجلة العلوم التربوية . (والنفسية، جامعة البحرين، مجلد (7) ،عدد (2).

10. عثمان، الشحات، (2009)، "توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ضرورة حتميه لتحقيق جودة التعليم العام" منشوره على موقع وحدة المعرفة http://knol.google.com.
11. التركى، عثمان تركى (2010) "متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك، (سعود من وجهة أعضاء هيئة التدريس "مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين، مجلد (11) عدد (1).
12. الخوالدة، ناصر أحمد، مجدى سليمان المشاعلة (2009) " فايات معلمي التربية الإسلامية. (للتعلم الإلكتروني"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مجلد (10)، عدد (4).
13. سفيان عبداللطيف كمال: ضمان جودة التعلم النوعية، ورقه مقدمه لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني،جامعة القدس المفتوحة، رام الله،3-2004/7/5.
14. يسري عبدالحميد رسلان: المعايير الأكاديمية للجودة، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات – نحو ضمان جودة التعليم. والاعتماد الأكاديمي، جمهورية مصر العربية، 2007.
15. سلسلة مواصفات الأيزو 9000 مجموعة من المعايير الدولية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة، وتشمل (سلسلة مواصفات الأيزو 9000) المواصفة 9000 إلى غاية 9004 منها وتعني (ISOS) مشتقة من أصل إغريقي (ISO) مواصفة أيزو 9001 التي تشمل تصميم التعليم الجامعي وإدخال الأجزاء والأقسام المساعدة ،وخدمة البرامج التعليمية الجامعية ،وتسمية التي أنشئت في "جنيف" عام 1947 مك منظمه غير حكومية تهدف إلى وضع مقاييس للمواصفات "International Standards Organization" التعادل، وهي كاختصار للمنظمة
16. السرحان، عطاالله فهد، اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الاكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد (13)، 2013.
17. رزق، أدموند (2007). الإطار المرجعي نحو منظومه قيميه للتعلم والعمل. دراسات وأبحاث – المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم. عمان (13-18).
18. المسعودي، سعد بنبركي (2007). الاحتراف في إدارة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة تحديات التعليم. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم – عمان (137-145).
19. الهاشم، عبدالله بن عقله (2007). التحديات والفرص المتاحة. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم. عمان (101-108).
20. منتدى اليونسكو للتعليم العالي والبحث والمعرفة (004). "أثر العولمة على التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية". الأمم المتحدة، منظمة اليونسكو للتعليم والثقافة.
21. معهد الدراسات العليا والبحوث – جامعة الإسكندرية، وحدة ضمان الجودة والاعتماد (2004). ندوة "دليل توكيد الجودة والاعتماد للتعليم العالي بجمهورية مصر العربية".
22. الزبيدي، صباح حسن (2009) الاستاذ الجامعي والتدريس الابداعي، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني (دور المعلم في عصر التدفق المعرفي) جامعة جرش الخاصة، الاردن.

المراجع الاجنبية

23.Mukhopachyay (2001) "Total Quality Management in Education", National Institute of Education anal planning and dministration, New Delhi.
24.Carolyn Campbell and Christina Rozsnyai, Quality Assurance and the Development of Course Programs. Paris: UNESCO CEPES, Regional 3-3-University Network on Gover Management of Higher Education in South East Europe, 2002, p19.
25.Crosby, Philip B; Quality is free,New York, USA,1979.
26.Deming,W.Edwards, out of the crises,Cambrige University Press, 1986.
27.G. Srikanthan and John Dalrymple, «A Fresh Approach to a Model for Quality in Higher Education», the 6th International Conference on ISO9000 Total Quality Management, Scotland, 17-19 April 2001, p 1-75.
28.http://www.obhe.ac.uk/products/reports/publicaccesspdf/ Quality Assurance.pdf, page web consulté le 12/12/2007.
29.Mukhopachyay (2001) "Total Quality Management in Education", National Institute of Education anal planning and Administration, New Delhi.

تقييم برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة

الدكتور سلامة بشير الشريقي
أستاذ الادارة والتخطيط التربوي بكلية التربية
جامعة الزاوية، ليبيا

الدكتور خالد المختار الفار
أستاذ علم النفس ومنسق قسم الجودة
بقسم علم النفس بكلية الاداب

الملخص: *يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية، وتحديد معايير الجودة ضمن هذا الإعداد، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الحديثة للمعلمين. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبيان لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات الجودة لتحقيق الإصلاح التربوي الذي يعتبر المعلم الركيزة الأساسية فيه.حيث تم اختيار عينة مكونة من (50) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية، وأظهرت نتائج البحث أن برامج إعداد المعلم بكلية التربية لم تحقق كامل متطلبات أنظمة الجودة المطلوبة، وقد خرج البحث بعدد من التوصيات منها:*

1. *اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.*
2. *التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة.*
3. *تبادل الخبرات مع الدول العربية والإسلامية في مجال إدارة الجودة الشاملة والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا السياق.*
4. *إشراك الهيئة التدريسية بدورات تطويرية لطرائق التدريس وتطوير المناهج وإشاعة ثقافة الجودة في اواسط الطلبة والأساتذة ومتابعة الخريجين بعد الدراسة وتطوير الاداء الوظيفي.*

المقدمة:

يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات والتحولات في جميع الميادين المختلفة، لذا كان من الضروري أن تواكب هذه التغيرات تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي، حيث واجه التعليم في الوطن العربي جملة من التحديات المتشابكة كانت نتيجة للتحولات العالمية والتي ساهمت في ظهور ما يعرف باسم مجتمع ما بعد الحداثة (Post – Modernity) والذي تميز بالتغيرات المتسارعة في العلوم والتكنولوجيا والعولمة والمعلوماتية والكونية والاتصالات التي لم يسبق لها مثيل من قبل، انعكس كل ذلك على نظم التعليم ومؤسساته، بحيث دفعت هذه التحديات الدول العربية إلى إعادة النظر في أهداف التربية عامة وبرامج إعداد المعلمين خاصة، لأن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات وخصوصيات الألفية الثالثة، نتيجة لذلك أصبحت مسألة الإصلاح والتطوير من ضمن أولويات المفكرين التربويين، حيث كان هدفهم الأول إحداث الإصلاح والتطوير للواقع التعليمي في كافة جوانبه، بحيث كان الاهتمام الأكبر منصب على المعلم العصري كونه حجر الزاوية والركيزة الأساسية للعملية التعليمية، فبعد أن كان تقليداً يقتصر على نقل المعرفة إلى عقول التلاميذ، وحشوها بالمعلومات، ومهمته مقصورة على التعليم فقط والإطلاع على الكتاب المنهجي، وحدده الصف والمدرسة، أصبح المعلم اليوم مختلفاً فقد تعددت أدواره وأساليبه (سعد، 2000، 103).

وتتزايد أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح "مرشداً إلى مصادر المعرفة، ومنسقاً لعمليات التعليم، ومقوماً لنتائج التعلم، وموجهاً بما يناسب قدرات المتعلم وميوله" (السنبل، 2004، 422).

ونظراً لمواكبة التغيرات المستقبلية جاءت المطالبة الملحة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية لكونه هذا الإعداد يمثل مدخلاً هاماً في التدريس، الأمر الذي أدى بدوره إلى ضرورة تطوير إعداد المعلم إعداداً شاملاً (أكاديمياً، ومهنيا، وإدارياً) لمواجهة تحديات هذا القرن يتخرج قادراً على تنفيذ إدارة المناهج الدراسية وتحقيق أهدافها (عثمان ومحمد، 2001، 208).

وقد برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد على ضرورة مجارة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل من أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة مما يساعد على أداء أدواره و القيام بمهماته على أكمل وجه .

أن تجويد التعليم أصبح عملية ضرورية من أجل مواجهة تحديات العصر، وحيث أن كفايات المعلم هي أحد أعمدة الجودة النوعية وهي المتغير النشط في معادلة الإنجاز الأكاديمي فإنه لابد أن تتكاثف الجهود وتتضاعف من أجل إعداد المعلمين وفق الأسس العلمية والنظريات التربوية والنفسية (عبدالموجود والمغربي، 2005، 259).

مشكلة البحث:

تعد قضية إعداد وتأهيل المعلم من القضايا الهامة والتي تمثل الصادرات بين مشروعات التطوير التربوي في المؤسسات التعليمية في العديد من دول العالم، سبب ذلك الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط المؤسسات التعليمية القائمة في كثير من الدول وتدهور العلاقة بين المعلمين والمسئولين منهم، إضافة إلى تزايد الأصوات المنادية بإخضاع التربية للمسألة، وأخيراً الدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية، فالتعليم يجب أن يساعد المتعلم أو الطالب أن يعيش حياته بقدرات عالية، حيث لا يمكن أن يحدث ذلك إلا إذ كان هناك جودة في التعليم.

إن التدريس عالي الجودة يتطلب برامج قوية للإعداد وإن إصلاح وتطوير التعليم يتطلب معلماً متطوراً في إعداده وتدريبه ورعايته، كونه

إحدى المدخلات الهامة في العملية التعليمية (نصر، 2005، 197)، حيث أن دور المعلم حالياً لم يعد مقتصراً على نقل المعارف والمعلومات، بل تجاوز ذلك كثيراً حيث أصبح دور المتابع والمطلع على التجارب العربية والمحلية والعالمية، ودور الموظف لطرق التدريس الحديثة، ولمساعدة المعلم في القيام بهذه الأدوار، كان لزاماً إعادة النظر في أسس اختياره والتركيز على بعض المعايير الأخرى ذات الأهمية مثل حضور الدورات التدريبية المتخصصة في تقنيات التعليم والإنترنت وفي طرق التدريس الحديثة وغيرها (الحايك والكيلاني، 2007، 14).

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلمين في كليات التربية فإنها تعاني أوجه قصور، حيث تغيب فيها الكثير من الجوانب والممارسات العملية، وإن معظم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية تعجز على تزويد الطالب– المعلم بالعديد من المهارات والتي منها مهارة التعلم الذاتي، وكذلك قلة الاهتمام بالجانب العلمي وعدم تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وغيرها، ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال طرح التساؤل الرئيسي الآتي:

كيف يمكن تقييم برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة الزاوية بليبيا في ضوء معايير الجودة ؟

تساؤلات البحث:

1. ما معايير الجودة الشاملة اللازم توافرها في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة الزاوية؟
2. إلى أي مدى تتوافر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم ا في كليات التربية بجامعة الزاوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. ما التصور المقترح لقياس جودة برامج إعداد المعلمين بكليات التربية ومخرجاتها وفق معايير الجودة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1. إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. التأكيد على أهمية الاتجاهات التربوية الحديثة في برامج إعداد المعلم ومنها معايير الجودة الشاملة.
3. توجيه اهتمام المختصين في التعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم والواجب توافرها لتستطيع مواجهة التحديات المعاصرة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد قائمة بمعايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة الزاوية فى ليبيا.
2. التعرف على واقع برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة الزاوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. تقديم توصيات ومقترحات في اعداد برامج إعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الزاوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

حدود البحث:

الحدود المكانية:

كلية التربية بالعجيلات التابعة لجامعة الزاوية بليبيا.

الحدود الرمانية:

تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي2012–2013.

الحدود البشرية:

عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالعجيلات.

الحدود الموضوعية:

مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم الحالي القائم في كليات التربية بجامعة الزاوية.

مصطلحات البحث:

الجودة:

يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة" (البيلاوي وآخرون، 2006، 21).

ويعرفها الباحثان بأنها مدى مطابقة ما يتوقعه أفراد عينة البحث من احتياجات وتقديم أعلى مستوى من درجات الخدمة التعليمية التي تضمن تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات والمهارات والقدرات بمجال تخصصه في ضوء الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

الجودة الشاملة في التعليم:

تعرف بأنها الحصول على منتج جديد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام، بما تتضمنه من طالب وإدارة مؤسسة، ومباني، ومرافق، ومناخ عام داخل المؤسسة، وتحسين أداء المعلم وأداء الطالب وأداء المؤسسة، وإجراءات ومرجعيات المعملية التعليمية بما يسهم في تحسين مخرجات المعلية التعليمية ومن أهمها خريج الجامعة (معلم العلوم) (شحاتة، 2005، 200).

ويعرفها الباحثان بأنها الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيق أعلى درجات الجودة في برامج إعداد المعلم حاضراً ومستقبلاً.

المعايير:

يعرف المعيار بأنه "عبارة عن جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارية التي يفترض أن يمتلكها الطلبة ويؤدونها، وتستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة في المقاييس، أو التحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية (المطري، 2007، 169).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها المقاييس أو المحكات التي يمكن الرجوع إليها أو استخدامها كأساس للمقارنة أو التقدير.

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

تعرف بأنها "تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول البرامج التعليمية من حيث (أهدافها– طرق التدريس المتبعة– نظام التقويم والامتحانات) جودة المعلمين– الأبنية– والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (على، 2002).

ويمكن أن يعرفها الباحثان بأنها تلك الشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة الزاوية بليبيا، فيما يرتبط بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس الحالية ومصادر التعلم والتربية العملية وأساليب التقويم، والإدارة والمباني المدرسية والتجهيزات المادية وأعضاء هيئة التدريس والتي تضمن جودة إعداد الطلبة– المعلمين على مستوى عالي من الجودة الشاملة وفقاً للأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

برامج إعداد المعلم

يعرف الباحثان برامج إعداد المعلم إجرائيا بأنه كل ما تقدمه كليات التربية للطلبة من مقررات دراسية تخصصية وثقافية ومهنية (تربوية) خلال فترة دراستهم (فترة الأعداد) وعند تحقيقهم للنجاح بالكلية يتم منهم الدرجة العلمية في تخصصهم "بكالوريوس في العلوم والتربية" حيث يستغرق فترة الأعداد عادة أربع سنوات في كليات التربية بليبيا.

الدراسات السابقة:

– دراسة بلجون (2007) بعنوان:

تصورات المعلمات والطالبات المعلم لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لمسات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك توافق بدرجة عالية بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم، حيث أوصت الدراسة بضرورة تنسيق الجهود وتكاملها من أجل الاهتمام بالتطوير المهني المستمر لمعلم العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

– دراسة كنعان (2009) بعنوان:

تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم فصل وأعضاء الهيئة التعليمية

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومعايير إعداد المعلمين كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، والتعرف على واقع إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة دمشق أنموذجا، وكذلك إعداد مقياس لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق معايير وأنظمة الجودة العالمية.

وقد خرجت الدراسة بعدد من المقترحات الآتية:

1. ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.
2. أهمية أعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلى وفق أنظمة الجودة الشاملة.
3. تبنى المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

منهجية البحث:

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي كون هذا المنهج من انسب المناهج لموضوع البحث.

ثانيا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالعجيلات والبالغ عددهم (112) عضوا موزعين مابين أعضاء هيئة تدريسية وطنيين قارين وغير وطنيين ومتعاونين ومعيدين. كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول يبين توزيع مجتمع البحث بكلية التربية بالعجيلات.

أعضاء هيئة التدريس	العدد
أعضاء هيئة التدريس الوطنيين القارين	27
أعضاء هيئة التدريس غير الوطنيين	14
أعضاء هيئة التدريس المتعاونين	64
المعيدين	7
المجموع	112

ثالثا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (50) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، مما يمثل ما نسبته (45%) من المجتمع الأصلي، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية نظرا لكون المجتمع الاصلى مكون من فئات مختلفة كما هو موضح بالجدول السابق، والتي تمتاز بأنها توفر فرصة الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي.

رابعا: أداة البحث

لإعداد أداة تتناسب مع أهداف البحث تم الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة ببرامج أعداد معلم العلوم والجودة الشاملة، وكذلك الاطلاع على مجموعة من معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي واللوائح الداخلية للكلية، وبناء على ذلك قام الباحثان بإعداد استبيان بهدف الوقوف على واقع برامج إعداد المعلم وفق معايير الجودة. حيث يتألف هذا الاستبيان من جزئين هما:

– الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية لعضو هيئة التدريس والمتمثلة في الدرجة العلمية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
– الجزء الثاني: يشمل المحاور المتعلقة بالإعداد،حيث شمل القسم الأول منها على محاور مخرجات البرنامج المتمثلة في محور الإعداد الأكاديمي ومحور الإعداد الثقافي ومحور الإعداد الاجتماعي– النفسي، وشمل القسم الثاني على محاور تقييم البرنامج والمتمثلة في معايير أهداف البرنامج، ومعايير أعضاء هيئة التدريس، ومعايير طرق التدريس، ومعايير التربية العملية، ومعايير

التقويم، ومعايير الإمكانيات المتاحة، ومعايير المنهج، ومعايير الإدارة بالكلية. وكانت بدائل الإجابة كالأتي: (تنطبق، تنطبق أحياناً، لا تنطبق).

خامسا: صدق الاداة وثباتها

للتأكد من صدق الأداة وثباتها قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

أولا: صدق الأداة:

قام الباحثان بعرض المقياس على عدد من المختصين ذوى الخبرة والاختصاص لإبداء أرائهم حول مدى ملائمة وشمولية محاور المقياس ومناسبته لتحقيق أهداف البحث بالإضافة أو التعديل أو الحذف حسب أهمية ذلك، وبعد الاطلاع على وجهات نظر المحكمين تم تعديل المقياس وفقا لآرائهم ومقترحاتهم بحيث اشتمل المقياس على (102) فقرة موزعة على المحاور المختلفة للبحث والبالغ عددها إحدى عشر محورا".

ثانيا: ثبات الأداة

لحساب ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية حجمها (25) مفردة من مجتمع الدراسة وبعد مرور أسبوع من التطبيق تم أعادة تطبيق المقياس على نفس العينة وتحت نفس الظروف، وبعد ذلك تم حساب "معامل الارتباط" بين درجات التطبيقين الأول والثاني باستخدام "معادلة سبيرمان للارتباط وبتطبيق المعادلة تبين أن معامل الارتباط يساوي (0.87)، وهذا يشير إلى أن معامل الثبات المحسوب جيد، وهو دليل على ثبات المقياس.

عرض ومناقشة النتائج:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحثان باستخدام التوزيعات التكرارية لاستجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة (أداة الحث) وذلك باستخراج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية للاستجابات على المحاور وكانت كالأتي:

أولاً : الإعداد الأكاديمي

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد الأكاديمي.

ت	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق				
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
1	يفهم نظام تخصصه العلمي من حيث أهدافه وبنيته ومحتواه	22	%44	26	%52	2	%4	2.40	%70	تنطبق
2	يتمكن من تحقيق التكامل بين المادة العلمية في تخصصه والمواد الأخرى	2	%4	38	%76	10	%20	1.84	%42	تنطبق احيانا
3	يوضح اثر تخصصه العلمي في حياة الفرد والمجتمع	10	%20	28	%56	12	%24	1.96	%48	تنطبق احيانا
4	يمتلك مهارة البحث العلمي في مجال تخصصه	20	%40	22	%44	8	%16	2.24	%62	تنطبق احيانا
5	يلم بالاستراتيجيات الفعالة للتعليم والتعلم ويحسن استخدامها	10	%20	32	%68	8	%16	2.04	%52	تنطبق احيانا
6	يتمكن من تصميم الأنشطة والبرامج التعليمية في مجال تخصصه	20	%40	30	%60	0	%0	2.40	%70	تنطبق
7	يلم بالأهداف العامة لتدريس كل مادة من المواد الدراسية في تخصصه	12	%24	26	%52	12	%24	2.00	%50	تنطبق احيانا
8	يمتلك مهارات وأساليب التقويم المختلفة	12	%24	26	%52	12	%24	2.00	%50	تنطبق احيانا
9	يمتلك مهارات التخطيط واتخاذ القرار	10	%20	24	%48	16	%32	1.88	%44	تنطبق احيانا
10	يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطويره	12	%24	28	%56	10	%20	2.04	%52	تنطبق احيانا
	الاجمالي							2.08	%54	تنطبق احيانا

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين ان قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور الاول (الإعداد الأكاديمي) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.08)، ويدل على أن معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد الأكاديمي متوافرة بدرجة متوسطة، وبنسبة بلغت (54%)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن ما يقدم في هذا المجال من مقررات تبدو قاصرة على تنمية الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، كذلك عدم تضمين المناهج بخبرات جديدة وتوظيفها في الحياة وضعف الترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

ثانيا: الإعداد الثقافي

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد الثقافي.

	المعايير	تنطبق		تنطبق احيانا		لاتنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	يمتلك الخبرات في موضوعات الثقافة العامة	2	4%	42	%42	6	%12	1.92	%46	تنطبق احيانا
2	يمتلك الخبرات في موضوعات التربية البيئية	2	4%	23	%23	20	%40	1.44	%22	لا تنطبق
3	يمتلك الخبرات في موضوعات المشكلات المعاصرة	2	4%	34	%68	14	%28	1.76	%38	تنطبق احيانا
4	يلم بالإحداث الجارية	6	12%	34	%68	10	%20	1.92	%46	تنطبق احيانا
5	يمتلك المهارات اللغوية المتعددة	0	0%	28	%56	22	%44	1.56	%28	لا تنطبق
6	يهتم بالأنشطة المصاحبة للربط بين الجانب النظري والتطبيقي	6	12%	30	%60	14	%28	1.84	%42	تنطبق احيانا
7	يمتلك مهارات تنظيم الندوات الفكرية التي تتكامل مع أهداف المقررات الثقافية	6	12%	26	%52	18	%36	1.76	%38	تنطبق احيانا
8	يمتلك مهارات استخدام الحاسوب والانترنت وتطبيقهم في التربية	4	8%	36	%72	10	%20	1.88	%44	تنطبق احيانا
9	يتعرف بحقوق الإنسان والمذاهب الفكرية المعاصرة في العالم العربي	4	8%	28	%56	18	%36	1.72	%36	تنطبق احيانا
10	يسعى إلى زيادة ثقافته التخصصية في مجال تخصصه	12	24%	30	%60	8	%16	2.08	%54	تنطبق احيانا
	الاجمالي							1.79	%39	تنطبق احيانا

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين ان قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور الثاني (الاعداد الثقافي) لمفردات عينة الدراسة بلغ (1.79)، مما يشير الى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن برامج الإعداد الثقافي بالكلية لم تحقق معايير الجودة بالمستوى المطلوب حيث جاءت بدرجة محدودة وبنسبة بلغت (39%)، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أن مقررات الإعداد الثقافي بالكلية لا تتوافق مع المعايير العالمية الحديثة في مجال إعداد المعلم. وربما أيضاً التركيز على هذا الجانب كان محدودا ولم يحظى بالاهتمام الكبير.

ثالثا: الإعداد الاجتماعي – النفسي:

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى

توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد الاجتماعي _النفسي.

	المعايير	تنطبق		تنطبق احيانا		لاتنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	يبدى تكيفا مناسبا للظروف المحيطة به	8	%16	40	%80	2	%4	2.12	%56	تنطبق احيانا
2	يبدى توازنا انفعاليا في تعامله مع الآخرين	4	%8	44	%88	2	%4	2.04	%52	تنطبق احيانا
3	يتصف بالذكاء الاجتماعي	8	%16	36	%72	6	%12	2.04	%52	تنطبق احيانا
4	يتصف بالتعاون والإخلاص وروح الدعابة	10	%20	38	%76	2	%4	2.16	%58	تنطبق احيانا
5	يبدى الرغبة في العمل الجماعي	8	%16	36	%72	6	%12	2.04	%52	تنطبق احيانا
6	يشترك في المعارض والرحلات والندوات واللقاءات	6	%12	32	%64	12	%24	1.88	%44	تنطبق احيانا
7	يرسخ القيم الدينية والاجتماعية في نفوس الآخرين	16	%32	28	%56	6	%12	2.2	%60	تنطبق احيانا
8	يلتزم بآداب مهنة التدريس وأخلاقياتها	18	%36	28	%56	4	%8	2.28	%64	تنطبق احيانا
9	يتصف بالمظهر الشخصي المناسب	20	%40	28	%56	2	%4	2.36	%68	تنطبق
10	يعتز بالمهنة ويؤمن برسالته كمعلم	18	%36	28	%56	4	%16	2.28	%64	تنطبق احيانا
	الاجمالي							2.14	%57	تنطبق احيانا

يلاحظ من خلال الجدول اعلاه أن قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور الثالث (الإعداد الاجتماعي _النفسي) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.14) وبوزن نسبي (57%) مما يشير الى ان هذا المعيار متوافر بدرجة متوسطة، وهذا ما يدل على إن برامج الإعداد لم تحقق الإعداد الاجتماعي _النفسي المطلوب في البرنامج ،ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى إن المقررات الدراسية تكون قاصرة على تنمية الجانب الاجتماعي _ النفسي ،مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في محتوى هذا المجال وأساليب إكسابه للمتعلمين.

رابعا: اهداف البرنامج

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال أهداف البرنامج.

	المعايير	تنطبق		تنطبق احيانا		لاتنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	أهداف البرنامج واضحة	16	%32	30	%60	4	%8	2.24	%62	تنطبق احيانا
2	أهداف البرنامج شاملة لجميع جوانب إعداد المعلم (أكاديمية. تربوية. ثقافية)	10	%20	36	%72	4	%8	2.12	%56	تنطبق احيانا
3	الأهداف مصاغة إجرائيا قابلة للقياس	8	%16	28	%56	14	%28	1.88	%44	تنطبق احيانا
4	أهداف البرنامج مشتقة من قيم المجتمع	16	%32	30	%60	4	%8	2.24	%62	تنطبق احيانا
5	أهداف البرنامج مناسبة مع إمكانيات الكلية	6	%12	22	%44	22	%44	1.68	%34	تنطبق احيانا
6	أهداف البرنامج مناسبة لتطبيق الطلبة للمهارات	12	%24	34	%68	4	%8	2.16	%58	تنطبق احيانا

7	الأهداف مناسبة لطبيعة المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم	20	%40	26	%52	4	%8	2.32	%66	تنطبق
8	ارتباط جميع الأهداف مع طبيعة نظام الإعداد ومجالاته	12	%24	32	%64	6	%12	2.12	%56	تنطبق احيانا
9	الأهداف مناسبة لتنمية اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	20	%40	26	%52	4	%8	2.32	%66	تنطبق
10	الأهداف مناسبة لبناء شخصية المتعلم	22	%44	24	%48	4	%8	2.36	%68	تنطبق
	الاجمالي							2.14	%57	تنطبق احيانا

يلاحظ من خلال الجدول السابق ان قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور الرابع (أهداف البرنامج) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.14) وبوزن نسبي (57%) مما يشير الى ان هذا المعيار متوافر بدرجة متوسطة مما يدل على إن برامج إعداد المعلم بالكلية لم تحقق الأهداف المحددة مسبقا .ويعزو الباحثان السبب في ذلك اهتمام البرامج الحالية على الجوانب التقليدية والتي تهمل إكساب الطلبة للمهارات المختلفة مما لا يواكب التغيرات المعاصرة الحديثة.

خامسا : أعضاء هيئة التدريس

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق احيانا		لاتنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	وجود العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس بالكلية	20	%40	16	%32	14	%28	2.12	%56	تنطبق احيانا
2	يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بالكفاءة والجودة	16	%32	34	%68	0	%0	2.32	%66	تنطبق
3	يوظف أعضاء هيئة التدريس التكنولوجيا	10	%20	26	%52	14	%28	1.92	%46	تنطبق احيانا
4	وجود اتجاهات إيجابية لأعضاء الهيئة	24	%48	26	%52	0	%0	2.48	%74	تنطبق
5	يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية الكفاية	22	%44	28	%56	0	%0	2.44	%72	تنطبق
6	امتلاك أعضاء الهيئة التعليمية لكفاية	22	%44	28	%56	0	%0	2.44	%72	تنطبق
7	امتلاك أعضاء الهيئة التعليمية لكفاية	14	%28	36	%72	0	%0	2.28	%64	تنطبق احيانا
8	امتلاك أعضاء الهيئة التعليمية لكفاية	14	%28	28	%56	8	%16	2.12	%56	تنطبق احيانا
9	مواكبة أعضاء الهيئة التعليمية لتخصصاتهم	16	%32	30	%60	4	%8	2.24	%62	تنطبق احيانا
10	يمتاز أعضاء الهيئة التعليمية بالتمكن من المادة العلمية	20	40	30	%60	0	%0	2.4	%70	تنطبق
	الاجمالي							2.28	%64	تنطبق احيانا

من خلال نتائج الجدول يتبين إن ان قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور الخامس (أعضاء هيئة التدريس) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.28) وبوزن نسبي (64%) مما يشير الى ان هذا المعيار متوافر بدرجة متوسطة وان معايير الجودة الخاصة بتوافر المواصفات المهنية والثقافية والاجتماعية والشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس بحاجة الى تطوير كونها لا ترقى للمستوى المطلوب. ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى عدم مواكبة عضو هيئة التدريس لعصر التقدم العلمي والتقني.

سادسا: طرق التدريس

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال طرق التدريس بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	طرائق التدريس تحقق الأهداف المحددة	20	%40	30	%60	0	%0	2.40	%70	تنطبق
2	تتصف بالتنوع	16	%32	28	%56	6	%12	2.20	%60	تنطبق أحياناً
3	تثير انتباه الطلبة المعلمين	14	%28	34	%68	2	%4	2.24	%62	تنطبق أحياناً
4	تراعى الفروق الفردية من الطلبة	16	%32	30	%60	4	%8	2.24	%62	تنطبق أحياناً
5	تشجع الطلبة على التعلم الذاتي	12	%24	28	%56	10	%20	2.04	%52	تنطبق أحياناً
6	تتيح للطلبة الفرصة للتعبير عن أرائهم	10	%20	36	%72	4	%8	2.12	%56	تنطبق أحياناً
7	تشجع الطلبة وتوجهم إلى مصادر التعلم	14	%28	32	%64	4	%8	2.20	%60	تنطبق أحياناً
8	تساعد الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية.	12	%24	32	%64	6	%12	2.12	%56	تنطبق أحياناً
9	لغة التدريس فيها العربية الفصحى	6	%12	36	%72	8	%16	1.96	%48	تنطبق أحياناً
10	تتيح فرصة للطلبة على العمل الفردي والجماعي	6	%12	38	%76	6	%12	2.00	%50	تنطبق أحياناً
11	تعمل على إثارة البحث العلمي عند الطلبة	8	%16	34	%68	8	%16	2.00	%50	تنطبق أحياناً
	الاجمالي							2.14	%57	تنطبق أحياناً

من خلال نتائج الجدول اعلاه يتبين إن ان قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور السادس (طرق التدريس) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.14) وبوزن نسبي (57%) وبدرجة متوسطة، وهذا ما يدل على أن برامج إعداد المعلم في مجال طرق التدريس لم تتحقق الأهداف المطلوبة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون في تدريسهم الطرق التدريسية التقليدية وان هذه الطرق لا تحقق مطالب الجودة في التدريس.

سابعا: التربية العملية

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال التربية العملية بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	وضوح أهداف التربية العملية	18	%36	30	%60	2	%4	2.32	%66	تنطبق
2	تحقق أهداف البرنامج	16	%32	32	%64	2	%4	2.28	%64	تنطبق أحياناً
3	وجود دليل للتربية العملية توضح تفاصيلها لكل المشتركين فيها	10	%20	30	%60	10	%20	2	%50	تنطبق أحياناً
4	وجود شروط أساسية لمشرفي التربية العملية من حيث الخبرة	12	%24	22	%44	16	%32	1.92	%46	تنطبق أحياناً
5	تكسب التربية العملية للطلبة مهارات البحث العلمي	16	%32	28	%56	6	%12	2.2	%60	تنطبق أحياناً
6	تكسب التربية العملية للطلبة مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري	20	%40	22	%44	8	%16	2.24	%62	تنطبق أحياناً

7	التربية العملية تتيح فرصة الاحتكاك المبكر بعملية التدريس	30	%60	20	%40	0	%0	2.6	%80	تنطبق
8	الوقت المخصص لها كافي	6	%12	26	%52	18	%36	1.76	%38	تنطبق أحياناً
9	مناسبة عدد الطلبة المعلمين للمشرف	6	%12	32	%64	12	%24	1.88	%44	تنطبق أحياناً
10	تقويم التربية العملية يشمل كل المشتركين فيها	20	%40	26	%52	4	%8	2.32	%66	تنطبق
	الاجمالي							2.15	%58	تنطبق أحياناً

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الوسط الحسابي المرجح الإجمالي للفقرات الخاصة بالمحور السابع (التربية العملية) لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.15)، مما يشير الى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن التربية العملية بالكلية لم تحقق معايير الجودة بالمستوى المطلوب حيث جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت(58%).

ثامنا: التقويم

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال التقويم بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	أهداف التقويم واضحة	20	%40	24	%48	6	%12	2.28	%64	تنطبق أحياناً
2	أهداف التقويم محددة بدقة	6	%12	30	%60	14	%28	1.84	%42	تنطبق أحياناً
3	أساليب التقويم متنوعة	14	%28	32	%64	4	%8	2.2	%60	تنطبق أحياناً
4	يتناول التقويم كافة جوانب العملية التعليمية	18	%36	20	%40	12	%24	2.12	%56	تنطبق أحياناً
5	أساليب التقويم قابلة للتطبيق	18	%36	30	%60	2	%4	2.32	%66	تنطبق
6	تتصف أساليب التقويم بالموضوعية	12	%24	36	%72	2	%4	2.2	%60	تنطبق أحياناً
7	تتصف أساليب التقويم بالشمولية	14	%28	30	%72	6	%12	2.16	%58	تنطبق أحياناً
8	تتصف أساليب التقويم بالاستمرارية	12	%24	28	%56	10	%20	2.04	%52	تنطبق أحياناً
9	تكشف عن مقدار ما تم انجازه من أهداف	18	%36	24	%48	8	%16	2.2	%60	تنطبق أحياناً
10	تتميز أساليب التقويم بأنها عملية تعاونية	28	%56	20	%40	2	%4	2.52	%76	تنطبق
11	الاحتفاظ بنتائج عملية التقويم من قبل الكلية	26	%52	22	%44	2	%4	2.48	%74	تنطبق
	الاجمالي							2.21	%61	تنطبق أحياناً

يلاحظ من خلال الجدول أن الوزن النسبي لمجمل استجابات عينة الدراسة في مجال التقويم بلغت (61%) وبمتوسط مرجح (2.21) وهذا ما يدل على إن برامج إعداد المعلم في مجال توافر التقويم الجيد ووجود معايير مناسبة تحقق أهداف برامج التقويم كانت بدرجة متوسطة .ويعزى السبب في ذلك إلى عدم تضمين الأساليب الحديثة في قياس وتقويم المتعلمين ،وعدم إبراز أهمية التقويم في ضوء المعايير العالمية لبرامج إعداد المعلمين ومسايرته للعصر.

تاسعاً: الإمكانيات المتاحة

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإمكانيات المتاحة بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	مناسبة البناء المعماري للمرحلة التعليمية	10	%20	20	%40	20	%40	1.8	%40	تنطبق أحياناً
2	مناسبة القاعات الدراسية لعدد الطلبة	10	%20	18	%36	22	%44	1.76	%38	تنطبق أحياناً
3	توافر المرافق العامة بالمبنى	6	%12	24	%48	20	%40	1.72	%36	تنطبق أحياناً
4	توافر الوسائل التعليمية الحديثة بقاعات الدراسة	8	%16	8	%16	34	%68	1.48	%24	لا تنطبق
5	السبورة مناسبة للكتابة	8	%16	24	%48	18	%36	1.8	%40	تنطبق أحياناً
6	كفاية الإضاءة والتهوية داخل القاعات	8	%16	18	%36	24	%24	1.68	%34	تنطبق أحياناً
7	توافر الساحات المناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة للطلبة	6	%12	12	%24	32	%64	1.48	%24	لا تنطبق
8	موقع الكلية مناسب وبعيد عن عناصر الخطر	10	%20	18	%36	22	%44	1.76	%38	تنطبق أحياناً
9	توافر العيادة الطبية الخاصة بالإسعافات الاولية	8	%16	0	%0	42	%84	1.32	%16	لا تنطبق
10	توافر قاعات مجهزة بشبكة انترنت	6	%12	2	%4	42	%84	1.28	%14	لا تنطبق
	الاجمالي							1.61	%30	لا تنطبق

يلاحظ من خلال الجدول يتضح أن الوزن النسبي لمجمل استجابات عينة الدراسة في مجال الامكانات المتاحة بلغت (30%) وبمتوسط مرجح (1.61)، وهذا ما يدل على إن برامج إعداد المعلم في مجال الإمكانيات المتاحة لم تتحقق وفق معايير الجودة المطلوبة بسبب عدم توافر المواصفات الفنية والهندسية والصحية لمبنى الكلية وعدم ملائمة المبنى لمناخ العملية التعليمية.

عاشراً: المنهج

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال المنهج بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	مناسبة المنهج لمستوى الطالب المعلم	18	%36	30	%60	2	%4	2.32	%66	تنطبق
2	يستند المنهج على فلسفة تربوية	14	%28	28	%56	8	%16	2.12	%56	تنطبق أحياناً
3	ينمى المنهج الجوانب المختلفة لشخصية الطالب المعلم	12	%24	38	%76	0	%0	2.24	%62	تنطبق أحياناً
4	مناسبة المنهج لإظهار الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين	16	%32	34	%68	0	%0	2.32	%66	تنطبق
5	يصاغ المنهج ويعرض بالوسائل التعليمية الحديثة	6	%12	16	%32	28	%56	1.56	%28	لا تنطبق
6	كتابة مفردات المنهج بطريقة واضحة وسهلة وخالية من الاخطاء	20	%40	26	%52	4	%8	2.32	%66	تنطبق
7	يتيح المنهج للطالب المعلم فرصة البحث	18	%36	26	%52	6	%12	2.24	%62	تنطبق أحياناً

	والدراسة									
8	يراعى التوازن بين الانشطة الصفية واللاصفية	6	%12	32	%64	12	%24	1.88	%44	تنطبق أحياناً
9	يعمل المنهج على إكساب الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس	16	%32	38	%76	0	%0	2.48	%74	تنطبق
10	يتصف المنهج بالمرونة	18	%36	30	%60	2	%4	2.32	%66	تنطبق
	الاجمالي							2.18	%59	تنطبق أحياناً

يلاحظ من الجدول اعلاه إن النسبة المئوية المتحققة في مجال المنهج تتراوح بلغت (59%) بمتوسط (2.18)، مما يدل على إن برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في مجال المنهج لم تتحقق كاملة لمتطلبات الجودة. ويعزى الباحثان ذلك إلى عدم الاهتمام بتطوير المقررات الدراسية من حيث اختيارها وتنظيمها وتصميمها.

الحادي عشر: إدارة الكلية

جدول يبين إجابات أعضاء هيئة التدريس بالكلية حول مدى توافر معايير الجودة لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإدارة بالكلية.

	المعايير	تنطبق		تنطبق أحياناً		لا تنطبق		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرأي السائد
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
1	تمتلك إدارة الكلية خبرات إدارية	12	%24	24	%48	14	%28	1.96	%48	تنطبق أحياناً
2	تمتلك إدارة الكلية شخصية قيادية	10	%20	26	%52	14	%28	1.92	%46	تنطبق أحياناً
3	تقيم إدارة الكلية علاقات إنسانية طيبه مع عضو هيئة التدريس	16	%32	30	%60	4	%8	2.24	%562	تنطبق أحياناً
4	تعتمد إدارة الكلية مبادئ الديمقراطية والحوار مع الزملاء والطلاب	12	%24	30	%60	8	%16	2.08	%54	تنطبق أحياناً
5	تستخدم إدارة الكلية الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجهها	6	%12	32	%64	12	%24	1.88	%544	تنطبق أحياناً
6	تعقد الإدارة لقاءات دورية لتسهيل سير العملية التعليمية بالكلية	8	%16	22	%44	20	%40	1.76	%58	تنطبق أحياناً
7	تمتلك الإدارة خبرات تربوية	14	%28	34	%68	2	%4	2.24	%62	تنطبق أحياناً
8	تستخدم إدارة الكلية أساليب تحث على الإبداع والتطوير	10	%20	20	%40	20	%40	1.8	%40	تنطبق أحياناً
9	تعتمد إدارة الكلية على البيانات والمعلومات في اتخاذ قراراتها	20	%40	22	%44	8	%16	2.24	%62	تنطبق أحياناً
10	توثق أدارة الكلية الصلة مابين الكلية والمجتمع المحلى	6	%12	30	%60	14	%28	1.84	%42	تنطبق أحياناً
	الاجمالي							2.0	%50	تنطبق أحياناً

يلاحظ من خلال الجدول اعلاه إن الوزن النسبي الاجمالي لاستجابات عينة الدراسة حول المعايير المحققة لبرامج إعداد المعلم في مجال إدارة الكلية بلغت (50%)، وهذا ما يدل على إن برامج إعداد المعلمين بالكلية في مجال الإدارة لم تحقق الدرجة المطلوبة لمعايير الجودة وهي بحاجة الى التطوير.

التوصيات والمقترحات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها. نوصى بالآتي:

1. ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.
2. ضرورة الاهتمام بمدخل الجودة وتوظيفه في جميع مؤسسات التعليم العالي كأسلوب حديث لتطوير هذه المؤسسات.
3. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بما يتفق ومعايير للجودة الشاملة.
4. ضرورة التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء ما يستجد من معايير الجودة الشاملة.

5. تبادل الخبرات مع الدول العربية والإسلامية في مجال إدارة الجودة الشاملة والاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا السياق.
6. إشراك الهيئة التدريسية بدورات تطويرية لطرائق التدريس وتطوير المناهج واشاعة ثقافة الجودة في اواسط الطلبة والاساتذة ومتابعة الخريجين بعد الدراسة وتطوير الاداء الوظيفي.

يقترح الباحثان الآتي:

1. إجراء دراسات مماثلة بهدف الوقوف على أهم المشكلات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، وكذلك في المؤسسات المختلفة للتعليم العالي وإيجاد الحلول المناسبة.
2. إجراء دراسات لتطوير برامج إعداد المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. إجراء دراسات وعقد ورش تدريبية للمعلمين على إدارة الجودة الشاملة كل" في مجاله.

قائمة المراجع

1. البيلاوي، حسن حسين وآخرون، (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، تحرير، رشدي طعيمة، عمان، دار المسيرة، 2006.
2. الحايك، صادق خالد، والكيلاني، عمر وديع (2007)، تقويم أداء مدرس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (4).
3. السنبل، عبد العزيز، (2004)، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة، سوريا.
4. المطرفي، غازي بن صلاح، (2007)، مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، السعودية.
5. المطرى، حسن عمر، (2007)، واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (19).
6. بلجون، كوثر جميل، (2007)، تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مركز الملك خالد الخضاري، اللقاء السنوي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية.
7. سعد، محمود، (2000)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
8. شحاتة، حسن، (2005)، ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (4).
9. عبد الموجود، محمد عزت، والمغربي، الشيماء عبدالله، (2005)، ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد.
10. عثمان، السعيد جمال ومحمد، عبدالله علي، (2001)، تقويم برنامج إعداد معملي العلوم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية آراء المتخصصين والطلاب المعلمين، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، المجلد 12، العدد (47).
11. علي، نادية حسن، (2002)، تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد، 27.
12. كنعان، أحمد علي، (2009)، تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها ووفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم فصل وأعضاء الهيئة التعليمية، كلية التربية، جامعة دمشق.
13. نصر، محمد علي، (2007)، رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (1).

مدى انتهاك فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الاختبارات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة لمعايير جودة كتابة الفقرة

د. حمدي يونس أبو جراد
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة – فلسطين
Sjarad2010@yahoo.com

الملخص: *هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى انتهاك فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الاختبارات النهائية التي أعدتها جامعة القدس المفتوحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012–2013 والبالغ عددها (7400) فقرة لمعايير جودة كتابة الفقرة باستخدام أداة مكونة من (17) معيار، وأظهرت النتائج أن ما نسبته (4.99%) من الفقرات تضمنت انتهاكاً واحداً، وما نسبته (3.07%) من العدد الإجمالي للفقرات تضمن انتهاكين، وبشكل عام كانت نسبة الفقرات المخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة (8.9%) من العدد الإجمالي للفقرات، وتبين أن أكثر المعايير انتهاكاً: كتابة بدائل الفقرة بشكل عمودي بنسبة (94%)، يليه معيار البدائل متجانسة فيما بينها بدرجة مقبولة. وأوصت الدراسة بمراعاة كتابة البدائل بشكل عمودي وبمراجعة فقرات الاختبار بشكل دوري للحفاظ على المستوى الذي وصلت إليه الجامعة في إعداد الاختبارات.*

الكلمات المفتاحية: *فقرات الاختيار من متعدد، معايير جودة كتابة الفقرة، معايير الجودة، أسئلة الاختيار من متعدد.*

المقدمة: تستعمل الاختبارات بأشكالها المختلفة لقياس تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية، وتشكل الدرجات وما ينبثق عنها من تقديرات أساساً مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر عليه. فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة، أو القبول في برنامج معين، أو الحصول على بعثة دراسية، أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه ممثلاً في الدرجات أو التقديرات التي يحصل عليها.

وتؤدي الدرجات وظائف فعلية ترتبط بحاجات الطلبة وأولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل؛ فهي تلعب دوراً مهماً في تكوين الطالب صورة عن ذاته، وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ بالأداء اللاحق (ثورندايك وهيجن،1989).

وتصنف فقرات الاختبارات التحصيلية وفقا لنوع الاستجابة المطلوبة إلى فقرات ذات إجابة مصاغة أي تلك التي يعطي فيها المفحوص إجابته بلغته الخاصة، وفقرات ذات إجابة منتقاة وفيها ينتقي الطالب الإجابة من بين عدة بدائل معطاة، ويتوقف استخدام نوع الفقرة على عدة عوامل منها: مستوى الهدف المراد قياسه، وعمر المفحوص، وغرض الاختبار، وعدد الطلبة، وظروف التطبيق، ومهارة المعلم في صياغة الأسئلة (عودة،2010).

وتعد فقرات الاختيار من متعدد هي الأكثر استعمالا لقياس تحصيل الطالب في العديد من الأغراض التربوية (ثورندايك وهيجن، 1989؛ Gronlund,1982; Aiken,1987) حيث تتسم النتائج المتوفرة عنها بدرجة عالية من الصدق والثبات مقارنة بأشكال الفقرات الأخرى (Bacon,2003).

إن جميع فقرات الاختيار من متعدد تتكون من نفس العناصر، وأول هذه العناصر هو المتن (stem) أو نص السؤال أو الفقرة، والذي يمكن أن يكون على شكل سؤال، أو عبارة تتضمن قضية معينة تحتاج إلى إجابة، ويفترض في متن السؤال أن يكون له نفس المعنى عند جميع المفحوصين، وأن يفهمه جميع المفحوصين كما يراد له أن يُفهم، وأن أي غموض أو خلل في متن الفقرة لا يحقق ذلك. ويرى جرونلاند ولين (Gronlund& Linn, 1990) أنه إذا كان هناك غموض في متن فقرة الاختيار من متعدد، فإن ذلك قد يؤدي إلى أن كل مفحوص يمكن أن يفهم السؤال بطريقة مختلفة عن الآخر.

أما الجزء الآخر فهو بدائل الفقرة حيث يكون من بينها بديل واحد صحيح والبدائل الأخرى خطأ تعرف بالمموهات، ويفترض أن تكون جذابة بنفس الدرجة للأفراد الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة للسؤال، ويتراوح عددها بين اثنين إلى خمسة بدائل. (Nitko,2001; Roid & Haladyna, 1982)

ولما كان الهدف الأساسي من وراء إجراء الاختبار هو تقدير القدرة الحقيقية للمفحوص فانه من المهم أن تكون الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الاختبار درجة نقية غير ملوثة بالعوامل الأخرى التي تؤثر سلباً على الأداء، فهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تقدير علامة المفحوص، منها غموض الفقرة حيث يؤدي بالمفحوص إلى سوء تفسير الهدف من السؤال، وهذا يدفع بالمفحوص إلى التخمين العشوائي الذي يعتبر من مصادر الأخطاء العشوائية التي بدورها تؤثر سلباً على ثبات الاختبار.

لذا فقد كان من الضروري وجود معايير وإرشادات علمية تتعلق بكتابة الفقرة، لذا اهتم العديد من الباحثين بوضع قواعد وأسس علمية لكتابة الفقرة فقد وضع جرونلاند (Gronnlund,1993) (18) قاعدة لكتابتها، بينما قام هوفل (Hoepfl,1994) بوضع (10) إرشادات، وحددها أيكن (Aiken,1987) بأربع عشرة قاعدة، وحددها هالدينا وداونج (Haladyna& Downing,1989) عند مراجعتهما (46) كتاباً في القياس والتقويم التربوي بـ(43) قاعدة مصنفة إلى ثلاث فئات: كتابة الاختبار بشكل عام، بناء المتن، بدائل الفقرة، ومؤخراً طور هالدينا؛ وداونج؛ ورودرجيوس (Haladyna ,Downing, and Rodriguez,2002) (31) قاعدة. وعلى الرغم من وجود العديد من المصادر التي توفر الإرشادات في كتابة القفرات إلا أن القليل منها مبني على أساس تجريبي (Downing,2005; Rodriguez, 2005).

ولقد اهتمت العديد من الدراسات في الكشف عن حجم المخالفات في كتابة فقرات الاختيار من متعدد فقد هدفت دراسة نيديو ولافلن وروس وهال Neddeau-cayo,R.,Laughlin,D.,Rus,L.,Hall,J.(2013) إلى معرفة مدى انتهاك فقرات الاختيار من متعدد في اختبارات نظام التعليم الالكتروني في المشفى، وتم تقييم (2491) فقرة وبينت النتائج أنَّ ما نسبته (49.9%) من الفقرات احتوت على انتهاك واحد فقط . وأن (34.6%) من الفقرات احتوت على أكثر من انتهاك، وأن أكثر القواعد انتهاكاً كان البديل جميع ما ذكر كما بينت النتائج أن أكثر من (90%) من الفقرات كانت في مستوى التذكر، وأن نسبة الانتهاكات في الفقرات المكتوبة في مستوى التذكر أكثر من تلك التي تقيس مهارات في مستوى الفهم.

وهدفت دراسة ظاظا (2012) إلى الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن وتم مراجعة (2190) فقرة للأعوام 2007– 2010 حيث تم استخدام (18) قاعدة للكشف عن مخالفة الفقرة لقواعد صياغتها، وأظهرت النتائج أن (416) فقرة أي ما نسبته (14.3)% تضمنت مخالفة واحدة على الأقل، و (366) فقرة أي ما نسبته (12.6)% تضمنت أكثر من

مخالفة واحدة، وبشكل إجمالي وجدت (782) فقرة أي (26.9)% فقرة مخالفة، وتبين أن أكثر قاعدتين انتهاكاً كانتا: ترتيب البدائل عمودياً بنسبة (67.6)% وترتيب البدائل منطقياً أو عددياً أو أبجدياً بنسبة (9.8)% ومقابل ذلك تراوحت نسبة انتهاك عشر قواعد بين (0.2)% إلى (4.3)%، في حين حافظت الفقرات على عدم انتهاك (6) قواعد. وتوصلت الدراسة إلى أن امتحان الثانوية العامة في الأردن يراعي قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد، وأوصى الباحث بتغيير تعليمات كتابة فقرة الاختيار من متعدد من مستوى الاسترشاد إلى مستوى الالتزام.

وهدفت دراسة يعقوب، وأبو فودة (2012) إلى معرفة أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته، ولتحقيق ذلك تم بناء اختبار من نوع الاختيار من متعدد في مبحث الرياضيات تكون من (40) فقرة ذات أربعة بدائل، ثم جرى صياغة فقرات الاختبار في نموذج آخر مخالف لقواعد الصياغة. وتم تطبيق نموذجي الاختبار على عينة مكونة من (300) طالب بواقع (150) طالباً لكل نموذج وفي ظروف صفية عادية، وتم حساب قيم معاملات صعوبة الفقرات وتمييزها في نموذجي الاختبار، وكذلك معاملات صدقها وثباتها وأظهرت نتائج الدراسة أن الفرق بين معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات التي لم تحقق المخالفات في قواعد الصياغة، أو التي احتوتها كانت دالة إحصائياً، وبينت النتائج أن الفرق بين قيم معاملي ثبات الاتساق الداخلي في نموذجي الاختبار كان دالاً إحصائياً، وبينت النتائج أن الفرق بين قيم معاملي ثبات الاتساق الداخلي في نموذجي الاختبار كان دالاً إحصائياً، وكان الفرق بين قيم معاملي صدقها دالاً أيضاً.

وهدفت دراسة الأمير (2011) إلى تحديد الأخطاء الشائعة لمعلمي الرياضيات في بناء فقرات الاختيار من متعدد وتحديد الاختلافات بين الاختبار الجيد والاختبار غير الجيد في الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته وتم إعداد قائمة مكونة من (22) خطأ في بناء مفردات الاختيار من متعدد، وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الفقرات غير الجيدة بلغت (72.5%) كما بينت النتائج أن نسب شيوع الأخطاء في متن الفقرة تراوحت بين (27.5%) إلى (1.8%) وكانت أعلى نسبة خطأ "الصياغة غير واضحة" وأقل نسبة خطأ وجود إيحاء في متن الفقرة، وبلغت نسبة خطأ عدم توزيع الإجابة الصحيحة توزيعاً عشوائياً بنسبة (100%) أما ما يتعلق بالمموهات فأكثر الأخطاء شيوعاً كان عدم مناسبة عدد البدائل لعمر الطالب حيث بلغت النسبة (51.2%) وأقل الأخطاء شيوعاً كثرة استخدام البديل (لا شيء مما ذكر) أو " كل ما ذكر" حيث بلغت نسبته (1.2%) وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات معاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية المموهات بين الاختبار الجيد والاختبار غير الجيد لصالح الاختبار الجيد.

وهدفت دراسة يعقوب، وأبو فودة (2010) إلى بيان أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على التقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي لطلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة دراسية واحدة وتكون الاختبار من (43) فقرة ذات أربعة بدائل، وتم صياغة فقرات الاختبار في نموذج آخر مخالف لقواعد الصياغة وتم تطبيق نموذجي الاختبار على عينة مكونة من (1000) طالب من الذكور من مدارس تربية محافظة إربد الثانية بواقع (500) طالب لكل نموذج وأشارت النتائج إلى أن معامل الثبات لنموذج الاختبار المخالف متميزاً لأعلى، ولم يكن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين معاملي الثبات، كما أظهرت النتائج وجود أثر لارتكاب المخالفات على تقديرات معلمة القدرة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين التقديرات الخاصة بالأخطاء المعيارية لتقديرات معلمة القدرة.

أما فيما يتعلق بمعالم الفقرة فقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً في معلمة الصعوبة والتمييز يعزي إلى نموذج الاختبار بينما كان هناك فرق دال إحصائياً في معلمة التخمين يعزي إلى نموذج الاختبار.

وهدفت دراسة(Downings,2005) إلى التعرف على أثر انتهاك المبادئ الأساسية في كتابة فقرات الاختيار من متعدد على خصائص الاختبار، ودرجات الطلبة، ونجاح ورسوب الطلبة، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطبيق (4) اختبارات في العلوم على طلبة السنة الأولى والثانية في كلية الطب تم اختيارهم عشوائيا، وتم تصنيف الفقرات إلى صنفين جيدة ومعيبة حيث تم انتهاك معيار أو أكثر من معايير كتابة الفقرة، وبينت نتائج الدراسة أن الفقرات المعيبة كانت أصعب من الفقرات الجيدة التي تقيس نفس المحتوى، وقد بلغت نسبة نجاح الطلبة على الفقرات المعيبة(53%) بينما بلغت نسبة النجاح على الفقرات المعيبة (47%)، وكان هناك أثر ضئيل لانتهاك الفقرة على ثبات الاختبار.

يتضح مما سبق اختلاف الهدف من الدراسات السابقة فبعضها (Neddeau – cayo ,R.,Laughlin, D., Rus,L.,Hall, J.؛ ظاظا 2012) هدف إلى الكشف عن المخالفات في كتابة فقرات الاختيار من متعدد، وبعضها (يعقوب، وأبو فودة 2012؛ Downings,2005) هدف إلى معرفة أثر انتهاك قواعد كتابة الفقرة على الخصائص السيكومترية للاختبار، ودرجات الطلبة، كما أكدت معظم النتائج التي تم التوصل إليها إلى وجود خلل في بناء الفقرة وهناك عدد كبير من المخالفات في كتابتها، كما بينت النتائج أيضاً وجود أثر واضح لعدم الالتزام بقواعد كتابة الفقرة على الخصائص السيكومترية للفقرة والاختبار، وعليه فان الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على حجم الانتهاكات – إن وجدت– في فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة لمعايير جودة كتابة الفقرة ومعرفة أكثر المعايير انتهاكاً.

مشكلة الدراسة:

لقد دأبت جامعة القدس المفتوحة نحو تطوير الجوانب الإدارية التي تتعلق بالقوانين ولوائح إجراءات تطبيق الاختبارات، وأنشأت دائرة للقياس والتقويم أحد أهدافها القيام بدراسات علمية ميدانية لتقويم أهم جوانب العملية التعليمية وخاصة الامتحانات والتعيينات ونتائج التحصيل،إلا أن عملية تصميم وتطوير الاختبارات بالجامعة ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسات حتى تكون ذات فاعلية أكبر في قياسها لتحصيل الطلبة؛ فمراجعة فقرات الاختبار تؤدي إلي تحسن في صعوبة الفقرات ومعاملات تمييزها(Ebel &Frisbie,1991)،فقد بينت النتائج (Downing 2005,) أن الفقرات المنتهكة لمعايير جودة بناء الفقرة أصعب من الفقرات السليمة، وأن القدرة التمييزية لها أقل.

ونظراً لما يترتب على نتائج الامتحانات من قرارات مصيرية بحق الطلبة؛ فإنه من الضروري أن تتمتع اختبارات الجامعة بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية والعدالة الأمر الذي يفرض إعداد فقرات مبنية على أسس علمية سليمة، وعليه جاءت الدراسة الحالية للتعرف على حجم الانتهاكات في فقرات الاختيار من متعدد في الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة لمعايير جودة كتابة الفقرة، وبشكل أكثر تحديداً فان الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما حجم انتهاكات فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الاختبارات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة لمعايير جودة كتابة الفقرة؟
2. ما أكثر معايير جودة كتابة الفقرة الأكثر انتهاكاً في فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في أسئلة الامتحانات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

رفد صانعي القرار بالجامعة بتغذية راجعة حول حجم الانتهاكات لمعايير جودة كتابة الفقرة، وأكثرها تكراراً في الاختبارات كي يتم تجنبها.

تحسين نوعية الأسئلة التي يعدها أساتذة الجامعة من خلال تجنب انتهاكات معايير جودة بناء الفقرة، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة.

الكشف عن جوانب الخلل في كتابة فقرات الاختبار يعمل على تحسين الخصائص السيكومترية للاختبار، وبالتالي تزداد المثوقية في نتائج الطلبة.

الإسهام العلمي المتواضع في التراكم المعرفي في هذا المجال، حيث ستسهم نتائج الدراسة في قيام بعض الباحثين بالمزيد من الدراسات المشابهة على نطاق أوسع.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة الاختيار من متعدد المتضمنة في الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013، وجاءت أسئلة الاختيار من متعدد موزعة على (273) مقرر، وموزعة حسب الكلية إلى:

مقررات كلية التربية (121) مقرر، مقررات كلية التنمية الاجتماعية والأسرية (30) مقرر، ومقررات كلية العلوم الإدارية والاقتصادية (60) مقرر، ومقررات كلية التكنولوجيا والعلوم التطبيقية (26) مقرر، وقد بلغ مجموع فقرات الاختيار من متعدد في جميع المقررات (7400) فقرة والجدول (1) يبين توزيع الفقرات حسب الكليات وعدد المقررات

جدول (1): العدد والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاختيار من متعدد في الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013.

الكلية	عدد المقررات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التربية	121	4224	7.33	2.53
التنمية الاجتماعية والأسرية	30	760	8.63	1.78
العلوم الإدارية والاقتصادية	60	1744	6.06	1.92
التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	26	672	7.65	2.52
المجموع	273	7400	7.18	2.46

أداة الدراسة:

تم إعداد قائمة بمعايير جودة كتابة الفقرة للكشف عن انتهاك فقرة الاختيار من متعدد لتلك المعايير، حيث تم مراجعة الأدب السابق في مجال فقرات الاختيار من متعدد، كما تم مراجعة الدراسات السابقة التي بحثت في الموضوع مثل:

(Tarrant & Ware,2008;Ellsworth & Duell,1990; Haladyna, 1992; Schrock & Muller,1982 ; Haladyna, Downing and Rodriguez,2002).

وتم كتابة (22) معياراً، واحتوت الأداة على بيانات تتعلق بالمقرر، والكلية، وعدد الفقرات، و معايير جودة كتابة فقرة الاختيار من متعدد.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة الذين يدرسون مساق القياس والتقويم، ثلاثة منهم من حملة درجة الدكتوراه، واثنان من حملة درجة الماجستير، وطلب منهم إعطاء تقدير من خمس تدريجات (1-5) حول وضوح المعايير وسلامتها اللغوية ومدى قياسها لما أعدت من أجله، ودرجة شمول الأداة لمعايير جودة كتابة الفقرة، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف خمسة معايير لتداخلها مع بعضها البعض، وبالتالي أصبح عدد المعايير (17) معياراً (6) منها تتعلق بمتن الفقرة، و(8) منها تتعلق بالبدائل، و(3) منها تتعلق بالإجابة الصحيحة

ثبات الأداة:

تم حساب معامل ثبات الأداة من خلال معادلة كوهين(Cohen's Kappa) للثبات، حيث تم عرض عينة من فقرات الاختيار من متعدد على اثنين من المقدرين (الباحث وزميل له من حملة درجة الدكتوراه) وتم تحليل (30) فقرة من فقرات الاختيار من متعدد وفقاً للمعايير المعدة بالأداة، وتم إيجاد نسبة التوافق بين التقديرين فكانت (0.70)، كما اعتبرت الخطوات التي مرت بها الأداة في بنائها واستخدام العديد من معاييرها في دراسات سابقة مؤشراً على صدقها ودقتها في الكشف عن الانتهاكات المتوقعة في معايير جودة كتابة الفقرة

النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

ما حجم انتهاكات فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الاختبارات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة لمعايير جودة كتابة الفقرة؟

تم حساب عدد الفقرات المخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة وفقاً لكليات الجامعة والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): عدد الفقرات المخالفة لمعايير جودة كتابة فقرة الاختيار من متعدد في الامتحانات النهائية للعام الجامعي 2012-2013.

الكلية	عدد الفقرات	عدد المخالفات				
		لاشيء	واحد	اثنان	ثلاثة	أربعة
التربية	4224	3800	211	121	62	30
التنمية الاجتماعية والأسرية	760	680	38	20	15	7
العلوم الإدارية والاقتصادية	1744	1560	87	55	34	8
التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	672	598	33	31	13	6
المجموع	7400	6629	369	227	124	51
النسبة المئوية		%89.59	%4.99	%3.07	%1.06	%0.69

يتضح من الجدول 2 : أن (369) فقرة أي ما نسبته (4.99%) من عدد الفقرات الإجمالي تضمنت انتهاكاً واحداً، و(227) فقرة أي ما نسبته (3.07%) من العدد الإجمالي للفقرات تضمن انتهاكين اثنين و(124) فقرة أي ما نسبته (1.06%) من العدد الإجمالي تضمن ثلاثة انتهاكات، و(51) فقرة أي ما نسبته (0.69%) من العدد الإجمالي تضمن أربعة انتهاكات، وبشكل عام تبين أن (661) فقرة أي ما نسبته (8.9%) من العدد الإجمالي للفقرات مخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة، وإذا ما قورنت هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة التي بحثت في الكشف عن انتهاك قواعد كتابة الفقرة فإنها تعد قليلة (الأمير، 2011 ؛ ظاظا، Neddeau - cayo,R. ,Laughlin,D., Rus, L. , 2012; Hall,J. 2013).

وهذا يعني أن هناك التزاماً واضحاً وبدرجة عالية بمعايير جودة بناء الفقرة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة القدس المفتوحة، وهذا مؤشر على أن فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الامتحانات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة محكمة البنية، ويعزى ذلك إلي الإجراءات

التي تتبعها جامعة القدس المفتوحة من خلال ما تقوم به دائرة الجودة من تقويم إعداد الامتحانات والإجابات النموذجية، بالإضافة إلى تحليل عينة من الفقرات، وتوفر العديد من التقارير الإحصائية التي تبين مدى التزام عضو هيئة التدريس بمعايير إعداد الاختبارات وتصحيحها.

كما قامت دائرة القياس والتقويم بالجامعة بإعداد مادة تدريبية في إعداد الاختبارات التحصيلية تم صياغتها بطريقة التعلم الذاتي، وتم وضعها على البوابة الإلكترونية للجامعة، وألزمت الجامعة جميع أعضاء الهيئة التدريسية بالدخول إلى البوابة وحل الأنشطة المتعلقة بالدورة . كما تقوم دائرة القبول والتسجيل والامتحانات بتكليف عضوين من أعضاء الهيئة التدريسية بوضع الاختبار أحدهما مُعِد والآخر مدقق، ويتم تزويدهما بمعايير كتابة الفقرات، وفي حال وجود أى خطأ في الاختبار يتم عقد جلسة لعضوي الهيئة التدريسية للاتفاق فيما بينهما.

وتتفق تلك الإجراءات مع ما ذكره كروكر وألجينا(Crocker & Algina,1986) من وجوب مراجعة مطوري الاختبار للأسس المعيارية عند كتابتهم للفقرات، وتوزيع قواعد صياغة الفقرات على الكُتاب عندما يكونون من غير المختصين في كتابتها.

وتدلل هذه النتيجة على الكفاءة التي يمتلكها أعضاء الهيئة التدريسية في بناء الفقرات نتيجة للتدريب الذي تلقوه أثناء الخدمة، فقد أشار مسموريز وبوترويد (McMorris& Boothroyd,1993) إلى أن نوعية الفقرات التي كتبها أعضاء الهيئة التدريسية الذين تلقوا تدريباً على كتابة الفقرات في أثناء الخدمة أفضل من تلك التي كتبها أعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يتلقوا التدريب.

نتائج السؤال الثاني:

ما أكثر معايير جودة كتابة الفقرة الأكثر انتهاكاً في فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في أسئلة الامتحانات النهائية التي عقدتها جامعة القدس المفتوحة؟

تم حساب النسب المئوية لعدد الفقرات المخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة وفقاً لمتغير الكلية والجدول(3) يبين ذلك

يتبين من الجدول 3: أن أكثر معايير جودة بناء الفقرة انتهاكاً كان المعيار" البدائل مرتبة عمودياً" وقد انتهك بنسبة وصلت إلى (94%) يليه المعيار البدائل متجانسة فيما بينها بدرجة مقبولة وقد انتهك بنسبة وصلت إلى (1.5%) ثم المعيار " خلو البدائل من الكلمات الحتمية مثل أبداً، دائماً، فقط " وقد انتهك بنسبة (1.03%) وقد بين الجدول أيضاً أن سبعة معايير لم تنتهك أما بقية المعايير فقد انتهكت بنسبة ضئيلة جداً لم تتجاوز (0.06%) وتفسر نسبة الانتهاك العالية لمعيار ترتيب البدائل ميل الجامعة للاقتصاد في عدد ورق الأسئلة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ظاظا،2012).

جدول(3): النسب المئوية لعدد الفقرات المخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة وفقاً لمتغير الكلية.

معيار جودة كتابة الفقرة	عدد الانتهاكات في الكلية					النسبة المئوية
	التربية	التنمية الاجتماعية والأسرية	العلوم الإدارية والاقتصادية	التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	المجموع	
خلو الفقرة من النفي مثل لا، ما عدا.....	29	2	15	6	52	0.06
المتن مكتوب بلغة واضحة لا لبس فيها	0	0	0	0	0	0.00
خلو المتن من أى متشتتات للإجابة الصحيحة	0	0	0	0	0	0.00
خلو المتن من أى معلومات غير ضرورية	0	0	0	0	0	0.00
يشتمل المتن على فكرة واحدة فقط	10	4	3	0	17	0.02
خلو المتن من الأخطاء الإملائية والنحوية	5	1	2	0	8	0.008
البدائل متجانسة فيما بينها بدرجة مقبولة	30	15	25	17	87	1.50
تخلو البدائل من البديل لا شيء مما ذكر	2	0	1	1	4	0.005
تخلو البدائل من البديل جميع ما ذكر	25	5	20	0	50	0.05
البدائل لها نفس الطول تقريباً	2	0	2	0	4	0.01
البدائل مرتبة زمنياً، عددياً، أبجدياً	0	0	0	0	0	0.00
تخلو البدائل من الكلمات الحتمية مثل: أبداً، دائماً،فقط، جميع	30	14	10	7	61	1.03
البدائل مرتبة عمودياً	425	33	196	83	737	94
البدائل متساوية الجانبية ظاهرياً	0	0	0	0	0	0.00
الإجابة الصحيحة لا تشكل البديل الأطول	2	1	2	1	6	0.007
بديل واحد يمثل الإجابة الصحيحة	0	0	0	0	0	0.0
موقع البديل الصحيح متنوع بالنسبة لبقية البدائل	0	0	0	0	0	0.0

ويرى الباحث أن الإجراءات التي اتخذتها الجامعة بشأن إعداد فقرات الاختبار انعكست بوضوح على نوعية الفقرات التي أعدها أعضاء الهيئة التدريسية، وهذا بدوره ينعكس على أداء الطلبة على الاختبارات حيث بينت نتائج الدراسات (Downing,2005; Downing,2002) أن ما نسبته(10% إلى 25%) من الطلبة الذين تم تصنيفهم راسبون سوف ينجحون عندما يتم حذف الفقرات المنتهكة من الاختبار.

خلاصة وتوصيات

أمكن للدراسة الحالية التوصل إلى حجم الانتهاكات في فقرات الاختيار من متعدد المتضمنة في الامتحانات النهائية التي أعدتها جامعة القدس المفتوحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012-2013، وبينت النتائج أن حجم الانتهاكات المخالفة لمعايير جودة كتابة الفقرة بلغ (8.9%)، وأن معظم هذه الانتهاكات تركزت في معيار كتابة البدائل بشكل عمودي، ومعيار تجانس البدائل، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة يوصي الباحث بـ:

1. كتابة بدائل الفقرة بشكل عمودي.
2. كتابة بدائل متجانسة فيما بينها.
3. تقييم فقرات الاختبار بشكل دوري للحفاظ على ما وصلت إليه الجامعة من مستوى متقدم في بناء الفقرات.

المراجع:

1. ثورندايك، وهيجن(1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ط4، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، عمان: مركز الكتب الأردني.
2. ظاظا، حيدر(2012) . الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 8(1)، 81-91.
3. عودة، أحمد(2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، اربد الأردن: دار الأمل.

4. يعقوب، إبراهيم، وأبو فودة، باسل(2012). أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته. *مجلة جامعة دمشق، 28(1)،419-443.*

5. يعقوب، إبراهيم، وأبو فودة، باسل(2010). أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على التقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، مصر، 20(2)،53-89

6. Aiken, J.(1987).Testing with Multiple – choice Items: *Journal of Development in education*,20,44-57.
7. Bacon, D(2003). Assessing learning outcomes: Comparison of multiple – choice and short- answer questions in a marketing context. *Journal of Marketing Education*, 25, 31-36
8. Crocker,L.& Algina,j.(1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
9. Downing,S.(2005).The effects of violating standard item writing principles on tests and students: The consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Advances in health sciences education* ,10(2),133-143.
10. Ebel,R .&Frisbi,D. (1991).*Essential of Educational measurement*. (5th ed.). Englewood cliffs,NJ:Prentice- Hall.
11. Ellsworth,R.&Duell,O.(1990).Multiple- choice test items: What are textbook Authors telling teachers? *The Journal of Educational Research,* 83(5),289-293.
12. Gronlund,N.(1982). *Constructing Achievement Test*. (3rd ed.) . New Jersey: Prentice – Hall.
13. Gronlund,N. &Linn , R . (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan publishing Co,Inc.
14. Gronlund,N.(1993). *How to make Achievement tests and assessments*.(5th ed.). Boston:Allyn& Bacon.
15. Haladyna,T.(1992). The effectiveness of several multiple-choice formats. *Applied measurement in education*, 5(1),73-88.
16. Haladyna,T.&Downing,S.(1989). Validity of a taxonomy of multiple- choice item- Writing rules. *Applied Measurement in Education*,2(1),51-78.
17. Haladyna,T.& Downing,S.& Rodriguez , M.(2002). A Review of multiple- choice Item – writing Guidelines for classroom Assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3),309-333.
18. Hoepfl,M.(1994). Developing and evaluation multiple choice tests .*The Technology Teacher*, 53(7),25-26.
19. McMorris ,R. &Boothroyd,R.(1993).Tests that teachers build: An analysis of classroom tests in science and mathematics. *Applied Measurement in education*,6(4),321-342.
20. Neddeau-cayo,R . ,Laughlin ,D. ,Rus, L.,Hall,J.(2013).Assessment of item- writing flaws in multiple- choice questions. *Journal for Nurses in professional Development*.29(2),52-57.Retrived on November,2013 from http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ma_nursing
21. Nitko, A.(2001). *Educational Assessment of students*.(3rd ed.).New Jersey :Prentice – H all,Inc.
22. Rodriguez ,M.(2005). Three Options are optimal for multiple – choice items :Ameta – Analysis of 80 years of research. *Educational Measurement* ,24,3-11.
23. Roid,G.&Haladyna,T.(1982).*A Technology for Test Item Writing*. New York: Academic Press.
24. Schrock,T.&Muller,D(1982).Effects of violating three multiple- choice item construction principles, *Journal of educational research*,75(5),314-318.
25. Tarrant,M&Ware,J.(2008).Impact of item-writing flaws in multiple – choice questions on student achievement in high- stakes nursing assessments. *Medical education*,42,198-206.
26. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2007.02957.x

تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة من وجهة نظر الطلبة في جامعة بغداد

م.م. سهير غازي حسين
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد – العراق
suhairaaffmm@yahooo.com

م. إيمان قاسم عبد الحسين
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد – العراق
Imanal-saffar@yahoo.com

م.م. بان باقر جواد
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد – العراق
Ban_msc_eng@yahoo.com

م. خولة عبد الحسين الزبيدي
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد – العراق
khawlalouts@yahoo.com

الملخص: *أهم المؤشرات عل كفاءة الأستاذ الجامعي والأداء التدريسي الذي يقوم به؛ باعتباره من أمم المدخلات في التعليم الجامعي، كما قد يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المنشودة لدى الطالب الجامعي وهو خريج متميز قادر على المنافسة في سوق العمل والمشاركة في تنمية المجتمع. ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي؛ صار من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والمصادر التي يمكن من خللها الحصول على معلومات عنه يعتمد عليها فيتم تقييم أدائه التدريسي داخل الجامعة، تشير بعض الدراسات إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية عضو هيئة التدريس هم الطلبة، وذلك لأنهم الأكثر تعرضاً لأدائه وهما المستفيدون بالدرجة الأولى من ذلك الأداء، كما أنهما أكثر الأشخاص إطلاعاً ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية. وعلى هذا الأساس جاءت دراسة هذا البحث من خلال إعداد استبانة خاصة بقسم ضمان الجودة والأداء الجامعي مكونة من (13) سؤالا وزعت على طلبة المراحل الأولية لكافة أقسام كلية الهندسة في جامعة بغداد للعام الدراسي 2013/2012 لتقييم أعضاء الهيئة التدريسية وجاءت إجابات الطلبة ايجابية في قسم من الأسئلة وقسم آخر من الأسئلة أشارت إلى نقاط ضعف في أداء عضو هيئة التدريس مما يستوجب اخذ بعض الإجراءات التصحيحية للأداء الجامعي علما أن الاستبيان اتسم بكبر حجم العينات المختارة وتعددها إضافة إلى القيام بتوجيه الطلبة بشكل مباشر حول أهمية آرائهم حول أداء التدريسيين لتكون النتائج موضوعية وقريبة من الواقع. وخلص البحث إلى بعض الاستنتاجات والتوصيات.*

الكلمات المفتاحية: *الأستاذ الجامعي، تقييم الأداء، استبانه، طلبة كلية الهندسة.*

المقدمة:

أصبح تقويم أعضاء الهيأة التدريسية في الجامعات والمعاهد العليا أمراً مألوفاً في جميع دول العالم المتقدم، ولكن قلما يأخذ محله في مؤسسات التعليم العالي في دول العالم الثالث (ما عدا في حالة السنة التجريبية أو في مناسبات الترقيات ويعتقد بأن هذا الإحجام والعزوف عن تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية مردّه إلى الإيمان العميق بأن الأساتذة الأكاديميين ينبغي ألا يتعرضوا أو يُخضعوا للتقييم فللأستاذ الجامعي الحرية المطلقة (التقليدية) أن يقوم بأداء الواجب التدريسي بالطريقة والكيفية التي يعتقد بأنها مناسبة ويبدو أن هذا الوضع المتوارث في طريقه إلى التغيير سواءً أراد الأكاديميون أو لم يُردوا إذ تشهد الجامعات في كثير من العالم الثالث تغييرات كثيرة محاولة منها لمواكبة دول العالم المتقدمة، فضلاً عن كون المؤسسات التربوية ستكون مؤسسات استهلاكية وتكلف الدولة الكثير من الموارد المادية، وعليه لا بد أن تكون مخرجاتها قادرة على تغطيه التكاليف المتحققة لهم وهذا لا يتم إلا من خلال المراجعة الدورية لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية وذلك من خلال التقويم وبيان نقاط القوة والضعف فيه إلا أننا ما زلنا نعتمد الطريقة التقليدية في تقويم الهيئة التدريسية وللأغراض السالفة الذكر– الترقية– مما يجعل التدريسي في مأمن وركون وعدم التطور وعليه جاءت هذه الدراسة لتشرك المحور المهم (الطلبة) في العملية التعليمية في بيان رأيه وذلك لكونه على تماس مباشر. وتقييم الطلبة له مساهمة ايجابية في تطوير أداء الأستاذ الجامعي وفي المساعدة على اتخاذ القرار بالنسبة للجهات المسؤولة (عزيز 2012).

ومن أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي هو الأداء التدريسي الذي يقوم به؛ باعتباره من أهم المدخلات في التعليم الجامعي،كما قد يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المنشودة لدى الطالب الجامعي وهو خريج متميز قادر على المنافسة في سوق العمل والمشاركة في تنمية المجتمع.ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي؛ صار من الضروري اتخاذ أساليب محددة لتقويمه وتحديد الأدوات والمصادر التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات عنه يعتمد عليها في تقييم أدائه التدريسي داخل الجامعة، و تشير بعض الدراسات إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية أداء عضو هيئة التدريس هم الطلبة، وذلك لأنهم الأكثر تعرضاً لأدائه وهم المستفيدون بالدرجة الأولى من ذلك الأداء، كما أنهم أكثر الأشخاص إطلاعا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية. (الخزندار، 2005).

ولقد أكدت الكثير من الدراسات والمؤتمرات والندوات على ضرورة التقويم الدوري لأداء الأستاذ الجامعي لأجل الارتفاع بمستوى المخرجات التعليمية وقد تكون واحده من وسائل التقويم الطلبة، ففي بريطانيا في العام ١٩٨٥م أوصى بضرورة تبني الجامعات البريطانية تثمين الأداء (أي تقويم وتقييم أعضاء هيئة التدريس) واستخدام مؤشرات الأداء. وفي مارس من العام بعد مداولات استمرت ردحاً من الزمان توصل اتحاد أساتذة الجامعات البريطانية وهيأة مستشاري السلطات الجامعية إلى توقيع اتفاقية تتعلق بالنواحي المالية تحديداً الرواتب وكان من بين بنود هذه الاتفاقية أن تتبنى كل جامعة أسلوب لتثمين (تقويم) أعضاء هيأتها التدريسية يوجّه نحو:(تنمية قدرات الهيئة التدريسية ومساعدتهم في تحسين أدائهم ويعمق مفهوم المهنية لديهم ويتيح فرص الترقي وبالتالي يسهم في ترفيع وترقية أداء الجامعة). وفي عام 1946 تم التصويت في جامعة ميتشجان علي ضرورة تقييم الطالب للأستاذ الجامعي في جميع المساقات، وفي عام 1947 تم جمع أول بيانات لدراستها. وفي عام 1949 كلف والبرت ماكيتشي مع مساعد بحث لتجميع بيانات تقييم الطلبة للأساتذة وتحليلها وفي تلك الأثناء تم اعتماد عملية التقييم في عدد من الجامعات الأخرى في كل من جامعات: (هارفارد وواشنطن وبوردو).في عام 1951 تم مراجعة برنامج تقييم الأساتذة، وكانت التوصيات أن يستمر البرنامج وأن يتم تقييم الأساتذة بواسطة الطلبة.(الخزندار، 2005).

إن الدول اليوم بمختلف فلسفاتها تسعى إلى تطوير برامج جامعاتها لان ذلك يعد بداية الإصلاح الطبيعي لأحوال الكليات التابعة لتلك الجامعات، والتي تشهد تغيرات في رسالتها وأهدافها ووظائفها، نتيجة للتطورات العلمية والثقافية والاجتماعية مما يستدعي مراجعة المناهج ومتعلقاتها، والكوادر البشرية وكل من له صلة بتلك الكليات. لذلك فهناك حاجة ماسة لإجراء التقويم من وقت لأخر لأنه ومن خلال نتائجه تتم إعادة النظر فيما تقدمه تلك الكليات من برامج ومدى ملاءمة الفلسفة التي تقوم عليها والرسالة التي يجب أن تؤديها في ظل مرحلة تاريخية تشهد تغيرات في أي جامعة أو مؤسسة تربوية الأداة الفاعلة التي يمكن من خلالها تنفيذ تلك البرامج التربوية وعليه لابد من تقويم أدائهم من فترة لأخرى لغرض الوقوف على المستوى الذي هم عليه وبالتالي أعداد البرامج التطويرية التي تمكنهم من تحقيق البرامج التربوية في المؤسسة التي يعملون بها.

مشكلة البحث:

تعد عملية التقويم ضرورية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية تطوير القطاع التربوي في المجتمع، وبضمنها الجامعات والكليات التابعة لها. وبدون هذه العملية، لا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف تلك الجامعات في رفع المستوى العلمي وتحقيق الرصانة العلمية. فمن المعروف أن دور عضو هيئة التدريس في الجامعة في وقتنا الراهن يقوم على ثلاث وظائف رئيسة هي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لذا فان دور المدرس الجامعي يتمركز حول تلك الوظائف وبدرجات متفاوتة وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات القرن الحالي تحول دور الأستاذ الجامعي من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائمي للتطورات لينمو ويتطور مهنياً وأكاديمياً كي يتمكن من أداء دوره المعهود في ظل هذه المتغيرات وفي مختلف جوانب الحياة إذ أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار ليساهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها في جميع الجوانب وإذا كان عضو هيئة التدريس عنصر فاعل في أداء الجامعة لمهامها، فأن أي خلل في عملية إعداده ينعكس سلباً على أدائه التدريسي وعلى نوعية التعليم وجودته.

والمتتبع لواقع التعليم في العراق يجد إن هذا القطاع عانى ويعاني من جوانب قصور عديدة وخاصة فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس وتحديداً أدائه التدريسي وهذا ما أكدته دراسات وندوات عدة. إذ يعد الجمود الفكري عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقصور طموحهم الفكري عن الإبداع والتجديد في أساليب أدائهم التدريسي من أهم التحديات التي تواجه الجامعات نحو تنميتهم للارتقاء بأساليب التدريس التقليدية إلى أساليب أكثر فاعلية لإثارة دواعي التفكير، إذ إن الدلائل تشير بما لا تدع مجالاً للشك إلى زيادة مساحة تخلف الأداء التدريسي الكيفي والنوعي والاكتفاء باستخدام أساليب تدريسية تعتمد على "صب المعلومات النظرية في قوالب جامدة تعتمد على الحفظ والاسترجاع وبعيدة كل البعد عن الناحية التطبيقية (الجنابي2009). ولهذا فإن تقويم التعليم الجامعي أصبح ضرورة حتمية اليوم والذي بدوره يعتمد على تقويم كفاءة الأستاذ الجامعي المنوط به إعداد الكوادر البشرية التي تنهض بمسيرة التنمية في المجتمع وتساهم فيها بشكل فعال، ومن أهم المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعية والأداء التدريسي الذي يقوم به. ولأهمية الأداء

التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديداً عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة، أدركا لباحث مشكلة تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وإجراءات تحسينه وما يحققه من انعكاسات على جودة التعليم العالي لذلك فان مشكلة البحث تتبلور في التساؤلات الآتية:

- أهمية التقويم وخاصة بالنسبة للأستاذ الجامعي كونه مقدمة ضرورية، بل وأساسية لأي عملية تطويرية في التعليم الجامعي.
- ما هي أهمية الوسائل والأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي؟
- ما هي السبل الواجب اعتمادها من قبل الجامعات لغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي؟ (الجنابي، 2009).

أهمية البحث:

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الايجابية والقيمة وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلة تأهيلاً عاليًا، متوفرة لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهوالد، 2003)

كما تعد وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك (التبيتي وحريري،2004) .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

1. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بأهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم.
2. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بسبل تحسين الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم.
3. اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بانعكاسات تحسين الأداء التدريسي في جودة التعليم.
4. تلبية حاجة الجامعة إلى أجراء دراسة علمية تكشف عن أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة خاصة وان الجامعة تسعى جاهدة إلى تجويد مخرجاتها التعليمية مما يتطلب الوقوف على المعوقات والإمكانيات المتاحة لها من الكفاءات.

ونجد أن الحاجة الملحة لتجويد المدخلات للمؤسسة التعليمية وتحسين العمليات التعليمية للحصول على مخرجات ذات جودة عالية ومرغوبة في سوق العمل هي التي تدفع جميع المهتمين للعمل الدؤوب للوصول للغاية المنشودة وهذا ما تعمل لأجله الجامعة متمثلة بقسم ضمان الجودة والأداء الجامعي الذي بدأ بتفعيل نشاطاته مع جميع شعب ضمان الجودة لكل الكليات بما فيها كلية الهندسة حيث فعلت نشاطاتها في السنوات الأخيرة بدعم وتشجيع من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للوصول إلى مكانة عالية ومرموقة وجعل جامعاتنا تحاكي باقي جامعات العالم من حيث رصانة التدريس الجامعي ومستوى الخريجين لذا نحن في كلية الهندسة مستمرين بعمل دؤوب ومستمر من اجل ضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي للأساتذة والمناهج العلمية والطلبة وجاء هذا البحث كجزء من هذه الأعمال لدراسة وتقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطالب الذي يعتبر قطب مهم من أقطاب العملية التعليمية.

تحديد المصطلحات:

التقويم (Evaluation):

التقويم في اللغة: التقويم من أصل قوّم، بمعنى قدر قيمته، وقوّم الشيء وزنه (ابن منظور، ب.ت) وفي التربية قوم المدرس أداء الطلبة أي أعطاه قيمه ووزناً، والقصد من ذلك معرفة إلى أي مدى استفاد الطلبة من العملية التعليمية وما مدى التغيرات التي حدثت في سلوكهم نتيجة التعلم ويعرف الحيلة التقويم بأنه عملية منهجية، منظمة، مخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر، أو الوجدان أوالواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات، والحقائق لذلك السلوك أو الواقع التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة، ووضوح (الحيله،١٩٩٩) في حين عرفت الغريب التقويم بأنه عملية

إصدار حكم على أداء المعلم في ضوء إطار مرجعي عام، ومحاولة إرجاع القصور في الأداء إلى أسبابه.(الغريب،١٩٩٨).

الأداء (Performance):

تعني كلمة" أداء "في قاموس المنجد، إيصال الشيء إلى المرسل إليه، وتربوياً تعني وسيلة التعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً وقد عرف اللقاني والجمل الأداء بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما (اللقاني والجمل،١٩٩٩).

الأداء التدريسي (Teaching Performance)

يعرف (smart) أداء التدريسي الجامعي بأنه العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأساتذة الجامعيون (العمليات التدريسية) والتغيير التعليمي الحاصل والذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس(smart. 1991) كما عرفته الجفري بأنه كلما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الصف الدراسي وخارجه.(الجفري،٢٠٠٢) كما عرفه السيد علي بأنه الطريقة التي يتحدد من خلالها كيفية تحقيق نشاط من قبل عضو هيئة التدريس بهدف إثراء المعرفة ونقله أو رعاية الطلاب وتنمية المجتمع.(السيد علي، ٢٠٠٥).

تقويم أداء المعلم (Teacher Evaluation):

ويقصد به إصدار الحكم على سلوكيات المعلم وما يقوم به داخل الفصل من حيث إدارته للفصل واستخدامه لأساليب التقويم وكفايات الشرح والتدريس المتوفرة فيه، وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة داخل الفصل. (عيد،٢٠٠٥).

أو هو إجراء دوري تنفذه السلطة التعليمية بقصد الاطمئنان إلى أن المعلم يؤدى عمله عند مستوى لا يقل عما تحدده المعايير التربوية التي تقررها السلطة التعليمية .ومن المعتاد في كل قسم علمي بأن يقوم رئيس كل قسم أكاديمي جامعي في كل فصل دراسي بتقويم أداء كل عضو هيئة تدريس بالقسم .يتمحور تقويم عضو هيئة التدريس حول نشاطه التدريسي، وأعماله البحثية، وإسهامه في خدمة المجتمع. في كثير من الجامعات يعطى للطالب صوت في تقييم أداء عضو هيئة التدريس. ويوجد نمطان من تقويم أداء المعلم: تكويني ونهائي يستهدف التقويم التكويني تقديم المساعدة المهنية للمعلم ليحقق أفضل أداء تدريسي ممكن، في حين يستهدف التقويم النهائي الحكم على أداء المعلم، وفي ضوء نتائج التقويم النهائي تتخذ السلطة التعليمية قرارا باستبعاد المعلم من مهنة التدريس، أو إعطائه فرصة لتطوير مستوى أدائه (عزيز ،2012).

أهداف عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس

تهدف وتسعى عمليات التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس إلى مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وعلى إمكانية التطور الذاتي المستمر الذي لابد منه لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية ويمكن أن تحقق عملية التقويم الآتي:

- تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
- التأشير والإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
- عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.
- تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها تزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.
- تعطي فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة. (الجنابي، 2009)

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي إذ يعتبر هو من أفضل المناهج المتبعة في مثل هذه الدراسات للحصول على النتائج المطلوبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الهندسة في جامعة بغداد بكل أقسامها إذ تتكون كلية الهندسة من اثني عشر قسما وهي كالأتي:

قسم الهندسة المدنية

قسم الهندسة الكهربائية

قسم الهندسة المعمارية

قسم الهندسة الميكانيكية

قسم هندسة النفط

قسم هندسة الحاسبات

قسم الهندسة الكيمياوية

قسم الهندسة الالكترونية والاتصالات

قسم هندسة المساحة

قسم هندسة الموارد المائية

قسم الهندسة البيئية

قسم هندسة الطاقة

تم اختيار عينات عشوائية للدراسة من كل المراحل للدراسات الأولية لكل قسم من الأقسام وكانت العينات متناسبة مع حجم المجتمع. أي ما يمثل 40% تقريبا من حجم المجتمع.

أدوات البحث

اعتمدت الباحثات على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حيث تم تصميم استبانة خاصة بقسم ضمان الجودة في جامعة بغداد وتم اعتمادها لدراسة أداء الأستاذ الجامعي من خلالها وبعد استحصال الموافقة لاستخدام هذه الاستبانة التي احتوت على (13) سؤال تخص أداء الأستاذ الجامعي خلال المحاضرة وزعت الاستمارات على الطلبة وكان حجم العينة (10) استمارات لكل أستاذ توزع على الطلبة في كل صف دراسي بشكل عشوائي يتم من خلالها تقييم الأستاذ الذي يدرسه وشمل التوزيع جميع أعضاء الهيئة التدريسية لكل مرحلة من المراحل أي أن هذا الاستبيان كان شاملا لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة وليس عينة منهم لذا تعتقد الباحثات أن هذه الدراسة سوف تعطي انطباعا جيدا وصحيحا عن أداء الهيئة التدريسية في الكلية المذكورة .علما أن هذه الاستبانات وزعت في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013/2012 أي أن الطلبة قد اتخذوا انطباعا كاملا عن أساتذتهم وتعرفوا عليهم وقادرين على تقييمهم بشكل جيد وبنفس الوقت فأن عملية ملئ الاستمارة كانت بإشراف من قبل أعضاء لجان الجودة في الأقسام ووزعت على الطلبة من قبلهم بشكل عشوائي ثم تم استرجاعها جميعا مع توعية الطلبة وتثقيفهم بأهمية رأيهم بأساتذتهم لذا يجب أن يكون متسما بالموضوعية والشفافية والصدق من خلال توزيع الاستمارات وتوضيح كل الفقرات وإعطاء الطلبة الوقت الكافي لملئ الاستمارات لذا إشارة لهذه المعلومات فأن إعداد الاستمارات كانت كبيرة جدا قامت الباحثات بفرزها وجمع الإجابات عن كل سؤال حسب الإجابة حيث كانت الإجابات محددة بثلاث حقول متمثلة بنعم ونوعا ما(وسط) وكلا تم احتساب الأعداد النهائية للإجابات ثم أخذت النسب المئوية للإجابات عن كل سؤال من الأسئلة والشكل (1) يمثل النسب المئوية للإجابات لكل سؤال من الأسئلة.

جدولت هذه النسب المئوية في الجدول رقم (1) حيث يوضح كل سؤال وما يقابله من نسب مئوية للإجابة بأنواعها الثلاثة المذكورة أنفا.

عرض النتائج ومناقشتها:

من ملاحظة الشكل رقم (1) والجدول رقم (1) توصلنا إلى النتائج الآتية:

1. السؤال الذي حصل على أعلى نسبة ايجابية (نعم) هو السؤال رقم (5) المتمثل بما يلتزم التدريسي في مواعيد المحاضرات حيث كانت النسبة المئوية للإجابة بنعم 79% ومن هذه الإجابة نستدل على أن أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة على التزام عال بمواعيد المحاضرات.بينما السؤال رقم (2) المتمثل به ليحرص الأستاذ على استعمال الوسائل وتقنيات التعليم الحديثة حصل على نسبة إيجاب (نعم) قليلة مقارنة بباقي الأسئلة حيث كانت النسبة (43%). هذا يدل على أن تقريبا نصف التدريسيين لا يستخدمون الوسائل الحديثة في التعلم مثل جهاز عرض البيانات أو السبورة الذكية أو استلام واجبات الطلبة عن طريق البريد الالكتروني وإلى غيره من الأساليب الحديثة من وسائل التعليم الحديثة التي تزداد يوما بعد أخر بسبب التكنولوجيا الحديثة وتطورات الأجهزة المستخدمة للعرض والسبب في هذه النسبة التي تراها الباحثات منخفضة نوعا ما وخصوصا في كلية مثل كلية الهندسة يعود إلى أن بعض التدريسيون ممن هم من كبار السن وعادة هم الذين يحملون الألقاب العلمية المرموقة من أستاذ

وأستاذ مساعد لا يشجعون على استخدام هذه التقنيات الحديثة ويجدون في استخدامها صعوبة إضافة لذلك فأن استخدامهم الكتابة في اللوحة العادية يعتبرونه من وجهة نظرهم أكثر تفاعلا مع الطلبة وهناك بعض منهم يريد أن يواكب هذا التغيير لكنه يحتاج إلى تدريب لبعض الوقت أما البعض الأخر فهو ممن يرفضون هذا التغيير ولا يتقبل أن يدربه احد من التدريسسين الجدد الذين لهم قابلية ومهارات عالية في استخدام الحاسوب لذا نجد أن تطبيق استخدام المحاضرات الكترونيا من خلال الحاسبة وعرضها على أجهزة العرض والتعامل مع الطلبة عن طريق الانترنت يطبق عادة من التدريسيين الأصغر عمرا والذين يحملون ألقاب علمية مدرس ومدرس مساعد وقسم من الذين يحملون أستاذ مساعد أيضا. لكن من وجهة نظر الباحثات أن هذا التغيير سوف يطبق تدريجيا علما أن هذا الاستبيان اجري في العام الدراسي السابق 2013/2012 ولو اجري هذا الاستبيان لهذا العام اي في نهايته ان شاء الله سوف نجد هناك تغيير وازدياد في نسبة الإيجاب لهذا السؤال وذلك لأن التوجيهات مستمرة من قبل عمادة الكلية والرئاسة والوزارة بتطوير المناهج وطرق إعطائها إلى الطلبة فالتدريسي سوف يقوم بتطوير قدراته تدريجيا خصوصا إن هناك تقييم سنوي للأستاذ الجامعي يرصد كل انجازاته العلمية سواء كانت تطوير مناهج أو بحوث علمية أو مؤتمرات وإلى غيره من النشاطات وكل نشاط له محور خاص به.

2. السؤال رقم (1) المتمثل بلديه القدرة على إيصال المادة العلمية بصورة سلسة ويسيرة كانت إجابة الطلبة بنعم 56% ونوعا ما 32% وهي نسبة متوسطة من وجهة نظر الباحث أي أن أساتذة كلية الهندسة نسبة متوسطة منهم لديهم القدرة على إيصال المادة العلمية للطلبة.
3. السؤال رقم(3) هل يستعين التدريسي بأمثلة توضيحية من الواقع عند شرح المادة العلمية حقق نسبة إيجاب 61% كما موضح بالجدول أدناه وهي نسبة جيدة من الأساتذة الذين يستعينون بالواقع وربما واقعيا النسبة أكثر إذا ما أخذنا بنظر الاعتبار النوع الثاني من الإجابة 26% (نوعا ما) أيضا لأن نوعية التدريس في كلية الهندسة تتطلب أمثلة كثيرة من الواقع لاقترانها بالتطبيقات الهندسية الكثيرة التي تطبق واقعيا وكثير من الأساتذة يأخذون هذه الأمثلة بنظر الاعتبار لتقريب وتوضيح المادة إلى الطالب إضافة لذلك فأن كثير من الأساتذة يقومون بأعداد سفرات علمية لطلبة الأقسام إلى مواقع كثيرة لها ارتباط بذلك القسم مثل منشات صناعية ومعامل مختلفة ومراكز تدريب وتطوير مختلفة لربط الدراسة بالواقع العملي لذا فأن الباحثات ترى إن هذه النقطة مطبقة بشكل كبير في أقسام الكلية وإجابة الطلبة كانت قريبة من الواقع نوعا ما .
4. السؤال رقم (4) يعطي التدريسي المادة بطريقة توازي وقت المحاضرة كانت نسبة الإجابة بنعم 71% وهي نسبة عالية نوعا ما وهذا يدل على التزام أعضاء الهيئة التدريسية بالوقت المخصص للمحاضرة ولا يتجاوز على وقت الاستراحة أو المحاضرة التي تتبعها وإذا كانت هناك نسبة قليلة ممن يتجاوز على وقت الاستراحة وفي دراستنا هذه كانت الإجابة ب كلا 9% أو العكس أيضا أي يعطي المحاضرة بوقت قليل جدا فأن إدارة القسم متمثلة برئيس القسم لها الحق في توجيهه وإعطائه الفرصة لتحسين أداءه.
5. شكلت إجابة الطلبة بنعم على السؤال السادس المتمثل في انه يحسن إدارة صفه في إعطاء فرص متساوية لطلبته في الحوار والمناقشة ولا يميز بين طلبته (ذكور وإناث) نسبة 75% وهي أيضا نسبة عالية وجيدة من وجهة نظر الباحثات فأعضاء الهيئة التدريسية قادرين على إدارة صفوفهم وطلبتهم أما من ناحية التمييز بين الطلبة فهو أمر مستبعد نوعا ما في مجتمعاتنا حيث أن كلا الجنسين يأخذ حقه في مقاعد الدراسة علما أن هناك أقسام فيها النسبة الغالبة من الإناث ولهن الحق الكامل في الاعتراض أو اختيار أوقات الامتحانات وإلى غيره.
6. السؤال السابع الذي تمثل بتحفيز الطلبة وتشجيعهم على التفكير والبحث العلمي والتعلم الذاتي حاز على نسبة ايجابية (نعم) 54% أي أن أكثر من نصف الهيئة التدريسية يستخدم أسلوب التحفيز على الإبداع والابتكار من خلال تفعيل مشاركة الطالب في الصف بأعداد حلقات دراسية للمناقشة بين الطلبة في مادة المحاضرة المعطاة أو إعداد مشاريع علمية تخص مادة معينة ويحتسب أستاذ المادة درجات تفيد الطالب في السعي السنوي للمشروع الأفضل مما يخلق روح المنافسة بين الطلبة إضافة لذلك المشاركة في معارض ومؤتمرات علمية يقيمها الطلبة لعرض إبداعاتهم العلمية من أجهزة

واختراعات علمية بمساعدة وإشراف مباشر من قبل الأستاذ وهذا مطبق بشكل فعلي في كل أقسام الكلية إذ يعقد الطلبة سنويا مؤتمرهم العلمي ويشارك فيه أعداد كبيرة من الطلبة بعرض مشاريع مختلفة وقسم منها ينال إعجاب المسؤولين إضافة إلى دور الدولة متمثلة بوزارة الشباب التي تعقد مهرجانا سنويا لإبداعات الطلبة ويتم فيه اختيار المشاريع الفائزة التي يكرم أصحابها من قبل وزير الشباب والرياضة فمن هذه الفعاليات نرى أن هناك اهتماما كبيرا بتحفيز الإبداع والتشجيع على التفكير والبحث العلمي للطلبة من قبل الأساتذة والمسؤولين. ومن وجهة نظر الباحثات فأن نسبة إجابة الطلبة هذه لا تمثل الواقع الموجود فعلا كما اشرنا أعلاه.

7. السؤال الثامن والسؤال التاسع فيما يتعلق بوضع الأسئلة وتصحيح الأوراق الامتحانية وإعادتها للطلبة بسرعة كانت الإجابات متقاربة نوعا ما بنسبة أكثر من نصف الأساتذة يعيدون الأسئلة الامتحانية بسرعة ووضوح الأسئلة والكلية والجامعة مهتمة بهذا الجانب بشكل كبير إذ أعدت استبانة خاصة لهذا الغرض ووزعت للطلبة خلال الامتحانات النهائية للعام الدراسي 2013/2012 بإشراف لجنة مختصة من الأساتذة في كل كلية لغرض تحليلها ودراستها ومن وجهة نظر الباحثات يجب أن يتم توجيه الأساتذة بشكل عام حول وضوح الأسئلة الامتحانية وتصليح الأوراق وإعادتها للطلبة بسرعة إذ أن بعض الأساتذة لا يعيد الأوراق الامتحانية للطلبة بعد الامتحان ويبقى الطالب لا يعرف معدل الدرجات التي حصل عليه وقد يتفاجأ عند استلام درجات السعي السنوي مما يؤدي إلى ان يتوجه الطلبة إلى رؤساء الأقسام للاعتراض على درجات السعي ويؤدي إلى إرباك في عمل إدارة القسم واللجنة الامتحانية من ناحية قوائم السعي السنوي لذا لتفادي مثل هذه الحالات التي قد تحصل أحيانا يجب ملاحظة التدريسي بصورة مستمرة في إعداد الامتحانات ومطالبته بدرجات الطلبة بين الحين والأخر لغرض الاطلاع على مستوى الطلبة من جهة ومتابعة التدريسي في أداءه لمهامه بصورة جيدة من جهة أخرى.

8. فيما يخص السؤال رقم (11) أن يتحدث التدريسي في موضوعات جانبية خارج نطاق المنهج العلمي فان الإجابة بنعم كانت 20% وكلا 56% وهي إجابة واضحة جدا أن معظم الأساتذة ملتزمين بمادة المحاضرة ولا يخرجون عن نطاقها وحتى نسبة الإيجاب ممكن أن تحتسب لمصلحة الطالب إذ إن هناك بعض الأساتذة بعد شرح مادة كثيرة يشعر بأن الطلبة قد أصابهم الملل أو الكسل فيتعمد الخروج عن مادة المحاضرة لمدة قصيرة من الزمن لغرض تنشيط وإعادة الحيوية للذهن بذكره لحادث مر به في طريقه إلى الجامعة أو السؤال عن احد الطلبة الغير موجودين مثلا أو يطلب من الطلبة حل لغز فكري أو لغوي وإلى غير ذلك من الأحاديث الجانبية التي من شأنها أن تعيد النشاط للذهن ثم يعود مرة أخرى إلى منهاج المحاضرة.

9. حاز السؤال رقم (12) على نسبة عالية (73%) نعم وهو حول علاقة التدريسي بالطالب وأنها تقوم على المحبة والاحترام المتبادل وهذا ما هو موجود فعلا وقد عبر الطلاب عنه بصورة موضوعية إذ شكلت نسبة (كلا) 9% وهي نسبة قليلة جدا فالطالب هو جزء مهم من العملية التعليمية ومسألة احترامه والأخذ بآرائه مسالة مهمة جدا حيث تقوم علاقة التدريسيين مع الطلبة على الاحترام والمحبة على اعتبار أن الطالب ابن أو أخ للأستاذ وحتى لو كان هناك بعض الخروج عن المألوف من قبل الطالب أو الأستاذ فهناك لجان شؤون الطلبة مفعلة تفعيلا كبيرا في كل قسم من الأقسام تأخذ بنظر الاعتبار أهمية العلاقة بين الطالب والأستاذ وتأخذ على عاتقها مسألة الإرشاد التربوي للطلبة من جهة وتوجيه الأساتذة من جهة أخرى على احترام الطالب.

10. سؤال رقم (13) يعد التدريسي شخصية مميزة ومثل يقتدي به حاز على نسبة إيجاب 43% وهي نسبة ليست كبيرة من وجهة نظر الباحثات إذ يجب أن يكون التدريسي مثلا يقتدي به.

الاستنتاجات:

في ضوء ما تقدم من النتائج ومناقشتها استنتجت الباحثات جملة من النقاط أهمها:

- من خلال فرز الاستبانات لوحظ أن هناك تذبذب واضح في إجابات بعض الطلبة والسبب قد يكون جهل الطالب في معرفته للأستاذ المعني أو عدم إبداء أهمية لموضوع الاستبانة فتكون إجاباته متذبذبة أو غير منطقية على الرغم من التوجيه المباشر من قبل لجان الجودة والإشراف عليهم خلال مليء الاستبانات لكن وجدت إجابات من هذا

النوع كأن تكون كل إجاباته بنعم أو كلا مما اثر سلبا على نتائج التقييم النهائية .

1. على الرغم من أن بعض الأسئلة كانت الإجابة الايجابية ضعيفة نوعا ما فهذا لا يعني التقصير من أعضاء الهيئة التدريسية فقط إنما هناك نقص في إمكانات الجامعة المادية مثل توفر أجهزة العرض الحديثة ووسائل التعليم الحديثة حيث لا نجدها متوفرة في كل القاعات الدراسية وهذا السبب يضاف إلى الأسباب التي تم ذكرها في النقطة(1) من مناقشة النتائج .
2. أن الجامعة والوزارة تسعى جاهدة لتطوير مدخلات التعليم من خلال تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية للحصول على ضمان جودة المخرجات التعليمية وذلك بنشر ثقافة الجودة في الجامعة بعقد الندوات وورش العمل والمؤتمرات لتحقيق جودة عالية في التعليم العالي والبحث العلمي في العراق لذا فان أعضاء الهيئة التدريسية لهم الاستعداد التام للتغيير نحو تقديم مستوى عال من التعليم لينعكس بدوره على تقديم خريج ذا مستوى متميز قادر على الخوض في متطلبات العصر الحديثة ومواكبتها .

التوصيات:

بالاعتماد على نتائج البحث فأن الباحثات توصي بعدة نقاط أهمها:

1. ضرورة نشر ثقافة الجودة داخل الجامعة ليس للأساتذة فقط إنما بين أوساط الطلبة من خلال عقد الندوات بين الحين والأخر من اجل أن يفهم الطالب بأنه عضو مهم من أعضاء العملية التعليمية وان أرائه ومقترحاته يجب أن تكون مبنية على الصدق والموضوعية لكي تعتمد لأغراض التقييم.
2. يجب أن يكون هناك أكثر من تقييم لأعضاء الهيئة التدريسية ولا يعتمد فقط على تقييم الطلبة في تحديد السلبيات والايجابيات لدى أعضاء الهيئة التدريسية أي يجب أن يكون هناك على الأقل تقييم من قبل رئيس القسم ومقارنته مع تقييم الطلبة مع اخذ الإجراءات اللازمة في حال تواجد نقاط ضعف وتنبيه الأستاذ عليها لتجاوزها.
3. يجب أن تتوفر في القاعات الدراسية كل الإمكانيات المادية ليتمكن التدريسي من استخدام الوسائل الحديثة للتعليم إذ أن هناك نقص كبير في توفر هذه الأجهزة في معظم الأقسام.
4. ضرورة التأكيد على التدريسيين بتنوع في صياغة الأسئلة الامتحانية وإرجاع أوراق الامتحان إلى الطالب بوقت قصير ليتمكن الطالب من معرفة مستواه الدراسي في المواد الدراسية.
5. زج أعضاء الهيئة التدريسية في دورات تدريبية لاستخدام الحاسوب والبرامجيات الحديثة المتبعة في التعليم الحديث ودورات تدريبية أخرى في مجال إدارة الصف والتعامل مع نفسيات الطلبة المختلفة.
6. التعاون العلمي والتبادل الثقافي بين المؤسسات التعليمية داخل وخارج العراق وذلك لتبادل الخبرات العلمية والاستفادة من تطبيقها مباشرة ووضع استراتيجية قادرة على إحداث تطورات مستقبلية وفق منظور ضمان الجودة للأداء الجامعي.
7. إعداد برامج تدريبية في مختلف النواحي المهنية والتربوية لتدريسي الجامعات لتطوير الكفاءات التدريسية.

المصادر:

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد، *لسان العرب*، م 12 ، بيروت: ب ت .
2. الثيبتي، جوقبر وهاشم بكر حريري2004 ، إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
3. الجنابي عبد الرزاق شنين (تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي) مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة 2009.
4. الجفري، أبتسام حسين: آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى،المجلة التربوية،العدد ٦٤ ،الكويت 2002.
5. الحيلة، محمد محمود: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، 1999م.
6. الخزندار، هالة: تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي (تجربة جامعة مشيجان)، الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول – العدد الثاني – ديسمبر 2005.
7. السيد علي، ناديه: تقييم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة، دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، 2005 م.

8. عزيز حاتم جاسم (تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة " دراسة ميدانية في جامعة ديالى") مجلة الفتح. أب. 2012. العدد الخمسون.

9. عيد، غادة خالد تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي"، المجلة التربوية، العدد 76، الكويت، 2005 م.

10. الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة الأنجل والمصرية، 1998م.

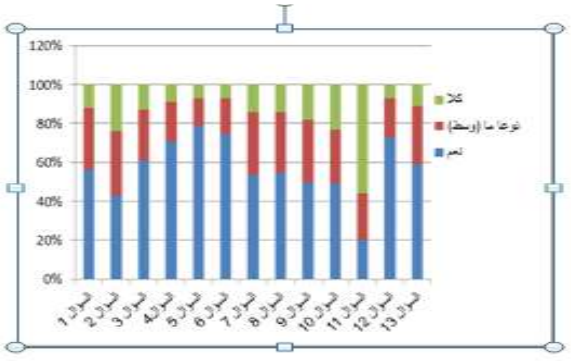
11. فروهوالد وولفجانج ،(2003)"ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125 ، مكتب التربية الدولي، اليونسكو – جنيف، المجلد 23 ، العدد (1).

12. اللقاني، أحمد حسين، وعلي أحمد الجمل: *معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس*، ط2،القاهرة،عالم الكتب، 1999م.

المصادر الاجنبية:

1. smart,j.c(1991). *Higer Education of Theory and Research*,vo1.VII.NEWYORK:Agathon press

شكل رقم(1) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة



جدول رقم (1) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة

ت	الأسئلة	نعم	نوعا ما	كلا
1	لديه قدرة على إيصال المادة العلمية بصورة سلسة وميسرة	%56	%32	%12
2	يحرص على استعمال الوسائل وتقنيات التعليم الحديثة	%43	%33	%24
3	يستعين التدريسي بأمثلة توضيحية من الواقع عند شرح المادة العلمية	%61	%26	%13
4	يعطي التدريسي المادة العلمية بطريقة توازي وقت المحاضرة	%71	%20	%9
5	يلتزم التدريسي في مواعيد المحاضرات	%79	%14	%7
6	يحسن إدارة صفه في إعطاء فرص متساوية لطلبته في الحوار والمناقشة ولا يميز بين طلبته (ذكور وإناث)	%75	%18	%7
7	يحفز الطلبة ويشجعهم على التفكير والبحث العلمي والتعلم الذاتي في البحث عن الجديد والحديث	%54	%32	%14
8	يضع الأسئلة بشكل واضح ومفهوم	%55	%31	%14
9	يصحح التدريسي الأوراق الامتحانية ويعيدها للطلبة بسرعة	%50	%32	%18
10	يتابع الواجبات والأنشطة ويضع لها درجات	%49	%28	%23
11	يتحدث التدريسي عن موضوعات جانبية خارج نطاق المنهج العلمي	%20	%24	%56
12	تقوم علاقة التدريسي بالطلبة على الاحترام المتبادل والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم	%73	%20	%7
13	يعد التدريسي شخصية مميزة ومثل يقتدى به	%59	%30	%11

تطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي فى ضوء معايير الجودة

أ.م.د. هيام مصطفى عبد الله سالم
كلية التربية النوعية
جامعه المنوفية– مصر
Dr_hayamsalem@yahoo.com

الملخص: *هدف البحث الحالى الى تطويرالاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي وفق معايير الجودة ولتحقيق هذا الهدف:*

- *تم تصميم استبانه لتحديد المعايير اللازمة لتطوير الاداء التدريسي وفق الجودة فى صورته النهائية (59) تتحقق فيها معايير الصدق والثبات، وتحتوى (9) مجالا رئيسيا لمعايير جودة الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي، وتم تطبيق الاستبانه على عينة عشوائية مكونة من (150) معام ومعلمة بالمرحلة الاعدادية – بمحافظة المنوفية للتعرف الى وجهات نظر معلمي الاقتصاد المنزلي فى تطوير الاداء التدريسي وفق معايير الجودة، ومن خلال نتائج الاستبيان اعتمدت الباحثة الفقرات التى حصلت على (85) فاعلى من وجهة نظر معلمي الاقتصاد المنزلي لتطوير الاداء التدريسي ومن خلالها.*
- *تم اعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على (59) عبارة بعد التاكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.*

الكلمات المفتاحية: *الأداء التدريسي– الاقتصاد المنزلي – المعايير – الجودة.*

مقدمة البحث

شهد العالم منذ اواخر القرن الماضى انفجاراً معرفياً هائلا فى شتى مجالات المعرفة وتطوراً مذهلاً فى تكنولوجيا المعلومات مما أدى الى تغيير كثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التى كانت سائدة وإحداث تغييرات جوهرية فى أحوال المجتمع واساليب الحياة. ويعد بناء مجتمع المعرفة قضية تربوية، فهو مجتمع يتطور ويتنامى مع تطور نمو المتعلمين، كما انه فى الوقت نفسه مجتمع يتنامى مع حياة الانسان، ولهذا فالامر يحتم لاقامة هذا المجتمع ضرورة النهوض بالعنصر البشرى وذلك بالبحث عن السبل الفعالة القادرة على بناء هذا العنصر بحيث يكون قادرا على اكتساب المعرفة وتطبيقها وانتاجها وكيفية استخدامها.

ولكى يتمكن التعليم فعلا من تلبية متطلبات مجتمع المعرفة، فانه ينبغى تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية انفسهم. و نحن بحاجة الى تغيير فى ادوار المعلم المستقبلية. وبالتالى اعادة النظر فى برامج اعداده من خلال التنمية المهنية لما لها من اهمية بالغة فى تطوير الاداء التدريسي له، كما انها المفتاح الأساسي لاكساب المهارات المهنية والاكاديمية له للتصدي لكل التحولات والتغيرات التى يشهدها المجتمع. وفى ضوء ذلك فان تغيير دور المعلم صار مطلبا مجتمعيا.

ليكون مرشدا تربويا يساعد تلاميذه على تطوير قدراتهم وامكاناتهم وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة ومجالات النشاط التى يستطيعون النجاح فيها باعتبارها اكثر توافقا مع دوافعهم الحقيقية.

ويضيف زيتون (1996) ان دور المعلم لم يعد تلقين الطلاب بل اصبح موجها ومرشدا وميسرا للتعلم ومنظما لبيئة التعلم وادارته، ومشجعا للحوار والمناقشات ومتقبلا لذاتية الطلاب ومبادراتهم، والمستخدم لاستراتيجيات الاستقصاء العلمى ودورات التعلم البنائية.

ويؤكد النجدى واخرون (2005)، زيتون (2007)، عبد السلام (2003)، السعدنى(2005) ان التدريس الجيد لا يقوم على الارتجالية وانما يعتمد على التخضير الجيد والاعداد المنظم المبنى على التخطيط لتطوير مستوى التعليم وتحسين نوعيته.

وتؤكد دراسة كل من نصر (2005)، Astoria (2002)، الصادق (2003)، Joseph(2004)ا، السيد (2006) الشهري (2008)، انه لتطوير اداء المعلم فى ضوء المستويات المعيارية يجب علية ان يكون قادرا على اعداد الدروس بدرجة متميزة، وقادرا على تفهم اهداف تدريس المقرر، ومعرفة حقائق ومفاهيم وتعميمات المقرر الدراسي والتعرف على حاجات الطلاب ومشكلاتهم ومعرفة طرق التدريس، وانتاج تكنولوجيا التعلم ومعرفة اساليب متنوعة للتقويم.

وبذلك يكون الدور الذي يضطلع به الاقتصاد المنزلي يبني الى حد كبير على توجيه طاقات الفرد الى المسار الصحيح ومجالات الاقتصاد المنزلى تهتم بتطوير ونمو الفرد وعلاقاته الاجتماعية والاقتصادية والانسانية والثقافية ويعتنى بالجوانب الفنية والعلمية الخاصة بالنواحى المختلفة فى الحياة من ماكل ومسكن وملبس، لذا اصبح اعداد معلم الاقتصاد المنزلي ضرورة ملحة فرضتها التغيرات التي تمر بها المجتمعات لمواجهة التحديات التى تفرضها حتمية التطور.

لان عالم اليوم يعيش عصراً يموج بالعديد من التغيرات والتحولات الايجابية والسلبية يتمثل بعضها فى تعدد مصادر المعرفة وغزارة

مادة الاقتصاد المنزلي وتشجع المعلم لاحداث التغيير فى طريقة تدريس مادة الاقتصاد المنزلي.

ويستطيع المعلم ان يرفع ويزيد من مستواه المهنى ذاتيا عن طريق تطبيق العديد من المعايير التى حددتها كل من (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية 2008، وزارة التربية والتعليم المصرية 2003، وزارة التربية والتعليم بالاردن 2006) وهي على النحو التالي:

- يتامل ويقيم افعالة وممارساته للارتقاء بادائه.
- يستخدم ادوات متعددة واساليب مختلفة لتامل ذاته وتامل الاخرين، مثل تدريب الاقران والوثائق والشرائط السمعية والبصرية.
- يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.
- يحضر ندوات ومحاضرات ودورات تدريبية وورش عمل ترتبط بعمله.
- يواكب ما يستجد فى النظريات والممارسات التربوية وفى مادة تخصصه.
- يستخدم ادوات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير معرفته وقدرته على التعلم.
- يستخدم المهارات البحثية فى توليد معرفة جديدة.
- يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه.

وفى ظل التحديات العالمية المعاصرة تحتم انتهاج الأسلوب العلمي الواعي في مواجهة هذه التحديات واستثمار الطاقات الإنسانية، والاتصال بالتطورات الاكثر فعالية وهذا يعنى اجادة وتحسين كفاءة التعليم. حتى اصبح تحقيق الجودة وصولاً الى المعايير العالمية القياسية المعتمدة تحديا يواجة المجتمع فى جميع مراحل التعليم وبالتالى توجد ضرورة للارتقاء بالاداء والجودة فى التعليم حتى يرقى مستوى المتعلم لتلبية حاجة المجتمع والافراد.

ولتفعيل دور معلمى الاقتصاد المنزلى نحو الافضل، كان من المهم تحديد المعايير المهنية التى يجب ان يلتزموا بها فى عملية التدريس، لتكون دليلا ومرشدا تربويا لمعلمى الاقتصاد المنزلى بما يساهم فى تحسين عملية التعليم، وهذه المعايير توضح الخطوات الاساسية لتدريس مادة الاقتصاد المنزلى وتشجيع المعلم لاحداث التغيير فى طريقة التدريس من اجل التحسين ورفع كفاءة التلاميذ.

وبناءً على ماسبق يظهر اهمية تطوير الاداء التدريسى وفق معايير الجودة لمراكبة التطور العلمي.

الاحساس بالمشكلة:

رغم الجهود التى تبذل فى مجال التربية والتعليم بصفة عامة، فان التعليم فى واقعة الحالى لا يزال بعيدا عن تحقيق التنمية الشاملة، مما يعنى ان هناك توجها عاما يدعو الى العمل الجاد للرقى بكفاءة وفعالية النظام التعليمى لم يعد منطقيا فى هذا العصر تقديم المعرفة كعلوم منفصلة عن التقنية .ونظر لما يشهده العالم فى هذا القرن من ثورة تقنية فى جميع مجالات المعرفة، خاصة المجالات التربوية، اصبح من المعلومات واقتحام التكنولوجيا وثورة الاتصالات. محمد على نصر (2005، 623-628) (*).

ويعد المعلم الركيزة الاساسية فى النظام التعليمى، وعليه تبنى جميع الامال المستقبلية التى تهدف الى تحسين العملية التعليمية، ويقدر الاهتمام والتطور الذى يلحق بمستوى المعلم، بقدر ما يؤدى الى نمو التلاميذ وتطورهم فالمعلم كقائد يؤثر تاثيرا كبيرا فى تلاميذه، لانه العنصر الفعال الرئيسي فى عملية تنشئة التلاميذ فيتاثرون فى خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم الى حد كبير بسلوك معلميهم، فهو الذى يخطط ويبعث النشاط فى التعليم ويضفى على الكتاب والمحتوى والانشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها اذا كان ثمة نقص، ويوظف هذه العوامل لخدمة الطالب.

ويؤكد كل من (كوثر كوجك (1997)، حلمى احمد الوكيل (1982)، بان المعلم هو العنصر المهم فى العملية التعليمية والتربوية، والذى يرتبط به النواتج التعليمية المراد تحقيقها فمن الضروري ان يقوم المعلم بالادوار التى تسهم فى تحسين ممارساته التدريسية لتنعكس ايجابيا على ما يكتسبه طلابه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم متنوعة، ولا يمكن ان يقوم بذلك حتى يكتسب كفايات تدريسية يمارسها داخل الفصل تؤهلة للقيام بواجبه على اكمل وجه، ولا يستطيع المعلم ان يقوم بتلك المهام والادوار الا من خلال حسن اعداده وتدريبه، لذلك اصبحت عملية الاعداد والتدريب ضرورية للمعلم.

لذا تنادي كثير من المؤسسات التربوية بالجودة في التعليم واستشراق المستقبل الذي أصبح ضرورة ملحة تقتضيها المصلحة العامة، وتتطلبها النقلة الحضارية التي يشهدها عالم اليوم وقد تزايد– في الآونة الأخيرة– التأكيد على ضرورة الارتقاء بجودة الاداء، الذي يستهدف الامتياز في التعليم (Excellence in Education) والتقليل من انتشار المستويات المتوسطة (Mediocrity).

ويؤكد كل من احمد صلاح الناقة، محمد ابو ورد ايهاب (2009)، John,K.(2000) أن جودة الاداء تعني الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم فى تطويرا لمجتمع وتقدمة عن طريق تربية النشئ تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والمحافظة على التراث الوطني والانساني، وتسليح التلاميذ بطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي وتعويدهم على ممارسة الحياة الديمقراطية فى حياتهم.

ولتفعيل دور معلمى الاقتصاد المنزلى، كان من المهم تحديد المعايير المهنية التى يجب ان يلتزموا بها فى عملية التدريس، لتكون دليلا ومرشدا تربويا لمعلمي الاقتصاد المنزلي بما يسهم فى تحسين تعليم مادة الاقتصاد المنزلي، وهذه المعايير توضح الخطوات الاساسية لتدريس

(*) إتبعت الباحثتان نظام التوثيق APA الإصدار الخامس.

استخدم في البحث الحالي المنهج الوصفى التحليلى الذى يعتمد على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من معلمى الاقتصاد المنزلي بمدرسة (الحديثة بنات – ام المؤمنين بنات) بالمرحلة الاعدادية و بلغ عددهم (150) للتعرف على وجهات نظرهم حول معايير الجودة لتطوير الأداء التدريسي.

أدوات البحث وخطوات اعدادها:

1. إستبانه تتضمن معايير للجوده لتطوير الاداء التدريسى لمعلمي الإقتصاد المنزلى (إعداد الباحثة).
2. بطاقة ملاحظة.
3. الاطلاع على البحوث والدراسات التربوية المرتبطة بجودة الاداء معلمى الاقتصاد المنزلى على المستوى العالمي والمحلي والاقليمي.
4. تحديد قائمة معايير الجودة اللازمة لتطوير اداء معلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية (اعداد الباحثة).
5. تحليل هذه المعايير فى ضوء طبيعة تدريس الاقتصاد المنزلى وتحديد المناسب منها للتطبيق على معلمي الاقتصاد المنزلى بالمرحلة الاعدادية.

مصطلحات البحث

الاداء التدريسي Teaching Performance:

عرف اللقانى والجمل (2004–21) الاداء بانه "مايصدر عن الفرد من سلوك لفظى او مهارى، وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الاداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته او عدم قدرته على أداء عمل ما".

اما الاداء التدريسى لمعلم الاقتصاد المنزلي فتعرفة الباحثة اجرائيا بانه" كل ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية من تخطيط وتنفيذ وتقويم وما يرتبط من مسئوليات مهنية داخل الفصل.

تطوير اداء معلمى الاقتصاد المنزلي Developing the performance of teachers of home economics

فتعرفة الباحثة اجرائيا بانه" كل ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية لتحسين قدراته وادواره داخل الفصل وخارجه وفق معايير الجودة.

الاقتصاد المنزلي Home Economics

تشير إيزيس نوار (1992، 40) إلى أن الاقتصاد المنزلي علم تطبيقي يركز على الأسرة ويدور في فلكها ويتمحور على تمكين الأسرة كمؤسسة اجتماعية وتسليحها بالمعارف والمهارات ومساعدتها لبناء أفراد أصحاء وتنشئتهم النشأة السليمة ليكونوا مواطنين صالحين ومنتجين، وهذا من شأنه أن يرفع مستوى معيشة الأسرة وتحقيق حياة أفضل، وهذا ينعكس إيجابيا على المجتمع.

وعرفته كوثر كوجك (1997، 5) بأنه "علم يهدف إلى خدمة الأسرة والمجتمع ويركز اهتمامه على الأفراد ومدى تأثيرهم في الحياة الأسرية، ثم الاهتمام بالأسرة كخلية أولى في المجتمع، في صلاحها صلاح هذا الضرورى على المؤسسات التعليمية ان تعيد النظر فى تطوير وتحسين اداء معلم الاقتصاد المنزلى ورفع مستواه المهنى ليساعده ذلك فى تحقيق الاهداف التعليمية، حيث نبع الاحساس بمشكلة البحث من خلال الادبيات الحديثة التى تنادى بضرورة الاعتماد على معايير محددة لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى.

تساؤلات البحث

لذا تم صياغة التساؤلات الاتية:

1. ما معايير الجودة الازمة لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعداية؟
2. ما معايير الجودة الازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعداية من وجهة نظرهم؟
3. ما مدى توفير معايير الجودة اللازمة لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية؟
4. كيفية الاستفادة من المعايير لتطوير الاداء التدريسى لمعلمي الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على المعايير اللازمة من اجل تحسين وتطوير أداء معلمى الاقتصاد المنزلي.
2. تحديد المعايير اللازمة لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعداية من وجهة نظرهم؟
3. معرفة مدى توافر المعاييراللازمة لدى مجموعة من لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية.
4. ضع تصور مقترح للعمل على تطوير اداء المعلم فى ضوء هذه المعايير.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلى:

1. تزامن هذا البحث مع جهود الدولة نحو إصلاح وتطوير الاداء التدريسوالاهتمام بالمعايير المهنية المعاصرة لتدريس الاقتصاد المنزلى.
2. تأكيد أهمية مدخل الجودة لتطوير الاداء التدريسى الذي يمثل توجها أساسيا في المجتمعات المتقدمة والنامية لتحسين التعليم.
3. إفادة مخططي برامج اعداد المعلمين من خلال العمل على ان تتوافر هذه المعايير فى برامج اعداد المعلم.
4. يفيد موجهى الاقتصاد المنزلى عن طريق استخدامهم للمعايير فى تقويم الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلي.
5. يفيد القائمين على تدريب المعلمين للتاكيد على اهمية توافر هذه المعايير فى اداء المعلم داخل الفصل.

منهج البحث

مع التوسع فى التعليم واقرار مجانيتة للجميع وفى كل المراحل ومع انتشار الجامعات والمعاهد العليا الحكومية والخاصة ومع التدفق الطلابى بدافع انفتاح الشهية للتعليم الجامعي وما صاحب ذلك من ضعف فى الامكانات والمقومات ظهر احساس مجتمعى عام بضعف نواتج التعليم فى شكل العديد من الناجحين بلا علم والكثيرين من الفائقين بلا كفاءات او مهارات او سلوكيات مما يتطلبة سوق العمل، ومن خلال استطلاعات للراى وتقييمات فى الداخل والخارج تقول بان تعليمنا الجامعي دون طموحات وتطلعات المجتمع المصرى ودون مكانة مصر وريادتها الحضارية والتعليمية.

فى ضوء ذلك اعلن المسئولون ان التعليم مشروع قومي يهم الجميع ومن أجل الجميع ووضع الوزراء المسئولون استرلتيجيات واقاموا مؤتمرات لتشخيص مواطن القوة والضعف فى منظومة التعليم العالي. وليم عبيد (2008).

مفهوم الجودة Quality

مع تطور الفكر التربوى وظهور مفهوم الجودة ازداد اهتمام الكتاب والباحثين بموضوع جودة التعليم العالى فى الأونة الاخيرة من القرن العشرين عندما ظهرت كتابات كل من Garvin, Juran, Crosby, Deming وغيرهم من الباحثين الذين اسهموا فى وضع اسس ومعايير الجودة.

فقد عرف ديمنج (Deming, 1986, 11-17) الجودة فى قطاع التعليم بانها: "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي، وجميع جوانب العمل التعليمى والتربوى بواسطة كل العاملين بالؤسسات التعليمية".

وعرفها شينج Cheng (1996) بانها "مجموعة عناصر لابد ان تتوفر فى المؤسسات التعليمية بما تتضمنه من مدخلات، وعمليات، ومخرجات تلبي احتياجات الأطراف المعنية من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية.

ويقصد محمد مجاهد، بدير المتولى (2006) بالجودة النوعية فى التعليم العالى بانها "جملة الخصائص والمعايير التى ينبغى ان تتوفر فى جميع عناصر العملية التعليمية، سواء فيما يتعلق منها بالخدمات ام العمليات ام المخرجات التى تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية با لمؤسسة التعليمية.

وتعتبر الجودة احد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية او بديلا تأخذ به او تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة.

ويمكن القول: إن الجودة في التعليم تعني كما يشير راتب السعود (2002) قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من المجتمع، وهذا من شأنه أن يرفع مستوى الحياة الأسرية، وعن طريق الاهتمام بالحياة الأسرية يتحقق تقدم ورخاء المجتمع".

الجودة Quality

عرفها المعهد الوطنى الامريكى للمقاييس والجمعية الامريكية لمراقبة الجودة بانها "مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة".

بينما عرفها معهد الجودة الفيدرالى الامريكى انها "اداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد فى معرفة مدى تحسن الاداء".

ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعنى "الوصول الى مستوى الاداء الجيد وهى تمثل عبارات سلوكية تصف اداء المتعلم عقب مرورة بخبرات منهج معين ويتوقع ان يستوف مستوى تمكن محدد مسبقاً".

كما عرفها أركارو جانيس (2000، 42)؛ أحمد أحمد (2002، 38) بانها الوفاء بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا كما تعرف بانها مدى قدرة المؤسسة على العمل بما يتناسب مع الأهداف المنشودة.

*** فى ضوء ما سبق تعرف الباحثتان الجودة فى العملية التعليمية إجرائياً بأنها مجموعة من الخصائص والسمات التى تساعد كل من المعلم والمتعلم على الآداء الجيد بهدف الوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان بعد مروره بخبرات تعليمية معينة مع توفير وقت وجهد المعلم.**

المعايير Standards

المعايير Standards كلمة جمع مفردها معيار وهو "ما يقاس به غيره" وهو النموذج المحقق لما ينبغى ان يكون عليه الشئ (معجم لسان العرب)

والمعايير كما عرفها اللقانى والجمل (2003-279) "اراء محصلة لكثير من الابعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها، تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، او الوصول الى احكام عن الشئ الذى نقومه".

*** فى ضوء ما سبق تعرف الباحثتان المعايير فى البحث الحالى بأنها الأساليب التى تستخدم للحكم على جودة الاداء التدريسي.**

أولاً: الاطار النظرى للبحث

مقدمة: ان اصلاح التعليم وتطويره يتطلب معلما متطورا فى اعداده وتدريبه ورعايته، كونه احد المدخلات الهامة فى العملية التعليمية، حيث ان دور المعلم حاليا لم يعد مقصورا على نقل المعارف والمعلومات، بل تجاوز ذلك كثير، حيث اصبح دوره متابعا مطلعا على التجارب العربية والمحلية والعالمية.

ولقد تزايد الاهتمام عالمياً ومحلياً فى الأونة الاخيرة بجودة التربية وتشير الدلائل الى الاهتمام بها فى المستقبل حيث ازداد اعتقاد معظم الدول بان افضل استعداد للقرن الحادى والعشرين يكون من خلال تربية عالية الجودة (عابدين (2000-317).

السعي نحو الجودة

من الجهود من اجل الارتقاء بمستوى اداء المعلم اثناء الخدمة حتى يستطيع ان يحقق اهداف المجتمع. عبد الحميد (2010- 159).

وبذلك فان تطوير اداء المعلم وتحديث عمله، هدفا اساسيا ومطلبا تربويا وضروريا من اهداف الجودة الشاملة للتعليم، مما يتطلب تغيير وتعديل الاداءات التدريسية للمعلمين. كوجك (1997- 26).

ونرى ان الجودة هى توقع الافضل من جميع المشاركين فى العمل وليس فقط من المتميزين فيه فحسب، انها تعنى التحسين المستمر، وعمل الاشياء الكبيرة والصغيرة بصورة افضل وتحقيق وانجاز اعلى المستويات والعمل الجماعى وتبنى النظرة بعيدة المدى (OECD1989-8).

مراحل تطوير الجودة

1. التفتيش والفحص: Inspection

منذ بداية الستينات من هذا القرن كان التركيز فى ادارة الجودة منصباً على تفتيش وفحص المنتجات بعد انتاجها، واستبعاد المعيب حتى يضمن المنتج ان انتاجة الذى يقدمه للمستفيد لا توجد به عيوب، وللتاكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة، ومعنى ذلك ان هذه العملية لا تمنع وقوع الخطأ وما على الفحص الا اكتشافه واستبعاده. عبد الفتاح زين الدين (1996، 9).

2. مراقبة الجودة: Quality Control

ترجع بدايات هذه المرحلة الى عام 1931 مع تطور وتغير حاجات المستفدين، وزيادة حدة المنافسة لم بعد مفهوم التفتيش والفحص ملائماً وبالتالى كانت الحاجة ماسة لظهور مفهوم جديد يساهم فى تحقيق مستويات الجودة المطلوبة وادارتها بطريقة سليمة وهو ما ادى الى ظهور مدخل مراقبة الجودة ويقصد بمراقبة الجودة "مجموعة من العمليات والاجراءات المحددة مسبقاً والتى تهدف الى التاكد من ان الانتاج يتم وفقاً لما هو مطلوب لتحقيق مستوى الجودة المرغوبة" ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

وضع مجموعة من المقاييس او المعايير لمقابلة المواصفات المطلوبة للجودة.

اختبار وفحص المنتج النهائى للتاكد من تحقيقه مواصفات الجودة.

اكتشاف الانحرافات واتخاذ الاجراءات التصحيحية.

التخطيط للتحسين المستمر للجودة.

3. تأكيد الجودة فى العملي التعليميه: Quality Assurance

مع بداية فترة السبعينات تحول مفهوم الجودة الى مفهوم منع وقوع الاخطاء ويعنى ذلك ان الجودة "تبنى من البداية وقبل البدء فى العملية الانتاجية فهى تظهر فى مرحلة التصميم الخاصة بكل من المنتج والعمليات الانتاجية".

وتاكيد الجودة يشمل عمليات التخطيط وتحسين تصميم المؤسسة وتطوير الرقابة على العمليات التربوية والتعليمية ومشاركة الافراد وتحفيزهم سالم سعيد القحطانى (1993، 16).

دواعى تطبيق الجودة فى الإقتصاد المنزلى

الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها (الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم).

ولذا، يقصد بالجود ة الحصول على منتج جيد يتمثل فى خريج جيد يتسم بسمات معينة جيدة تساعده على استخدام التكنولوجى فائقة التقدم، بالاضافة الى خدمة المجتمع وتنمية البيئة، من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية التى تتضمن مداخل وطرائق واساليب التدريسوخاصة استخدام التعلم الذاتى والاسهام فى انتاج المعرفة اكثر من مجرد تلقى المعرفة، مع توفير مصادر المعرفة ومراكز المعلومات والاهتمام بالتطبيقات العملية والميدانية المجالس القومية المتخصصة (2004)، محمد نصر (2006).

مفهوم ادارة الجودة الشاملة

توجد عدة تعريفات لمفهوم ادارة الجودة الشاملة، ومن هذه التعريفات ما يلى:

- فلسفة إدارة العمل بالمنظمة من منطلق اساسى هو عدم امكانية الفصل بين حاجات المستفدين وأهداف المنظمة ويمكن تطبيقها فى كثير من المجالات، والجودة الشاملة تؤكد على ضرورة تحقيق أقصى كفاءة وفعالية فى المشروعات وتضمن تحقيق الريادة فى السوق، ويتحقق ذلك من خلال الترتيب السليم للعمليات والنظم التى تحقق التميز، وتمنع وقوع الاخطاء.
- عملية الادارة التى تتكامل بداخلها انشطة التحسين المستمر لجودة كل الاعمال فى نظام اداري شامل، وتضع الشخص المناسب فى المكان المناسب وتزودة بالانظمة وخطوات العمل اللازمة حتى يمكنه اداء عمله بفاعلية وكفاءة وتوفر له المناخ المناسب لاطلاق اقصى طاقاته الابداعية خالد محمد الزامل (1993، 3).

وفى ضوء ما سبق ترى الباحثتان أن ادارة الجودة الشاملة فى العملية التعليمية هي عبارة عن فلسفة ومنهج متكامل لتطوير التعليم بهدف التحسين المستمر في جميع العناصر المرتبطه بالعمليه التعليمية وهي (المناهج الدراسية– طرائق التدريس– مصادر التعلم– تصميم المبانى– توفير التجهيزات بالاضاف إلى تحديد مدة الدراسة ومواعيد الاجازات واختيار القيادات التربوية والمنفذين الميدانيين)، بما يمكن من اداء العمل باسلوب نموذجي، ويحاول البحث الحالى تطوير تعليم الإقتصاد المنزلى وبالتحديد فى شعبه الملابس والنسيج من خلال مراعاه شروط الجوده فى العمليه التعليميه إلى حد ما باستخدام المستحدثات التكنولوجيه فى بيئه تعليميه جيده.

معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمتعلمين:

وتعد الجودة الشاملة من أهم الوسائل والاساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى اداء المعلم، فلم تعد الجودة ترفا تتطلع اليه المؤسسات التعليمية بل اصبح ضرورة ملحة تمليها الحياة المعاصرة، وبذلت العديد

* تطويرانشطة ومصادر التعلم.
* تطوير بيئة التعلم.
* تطويرطرائق التدريس.
* تطوير اساليب وادوات التقويم.

وتشير كوثر كوجك (364،2001) إلى أن الاقتصاد المنزلى "مجموعة مجالات علمية مترابطة ومتداخلة تعكس في جملتها الحياة الأسرية، وتقدم المعارف والمهارات اللازمة لتهيئة الأفراد لحياة أسرية سعيدة سواء في أسرهم الحالية أم المستقبلية" لذلك فهو من أكثر المجالات التى يجب أن يتم تطويرمعلمه باستمرار.

ويرى نايف الرومى (2005، 1-4) فالتقنية الحديثة بكل اشكالها وصورها تقود الى عالم غير عالمنا الذى نعيشة اليوم، وستتبدل وتتغير مفاهيم كثيرة وسيحل محلها مفاهيم جديدة وينبغى الاستعداد والتخطيط لها قبل ان نستيقظ فنجد انفسنا لا نستطيع ان نتاقلم معها مع العالم الجديد.

*وقد تم الإستفاده من هذا المحور فى البحث الحالى فى تصميم استبانه للبحث وفقاً لمعايير الجوده لتطوير الاداء التدريسى لمعلمي الاقتصاد المنزلى فى العمليه التعليميه بحيث يكون مستوفياً لشروط ومواصفات الجوده الأصليه القياسيه من حيث المعارف والمهارات والوجدان.

النشاة التاريخية لحركة المعايير:

تواجه التربية حاليا – على مستوى العالم – تحديات لا مناص من مواجهتها، حيث تتعرض المؤسسات التعليمية لتحولات عميقة وسريعة وذلك بسبب المتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة المتسارعة والمتغيرات التنموية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحلية والاقليمية والعالمية المصاحبة.

وقد أدت هذه التحديات التى تواجهها التربية الى مراجعة الواقع التربوى فى مختلف دول العالم المتقدم لتطوير التعليم وتحديثه باعتبار ان التعليم هو قاطرة التقدم والتنمية للمجتمعات. الوكيل ومحمود (2005-303).

ولقد تصاعدت حركة المعايير فى الولايات المتحدة الامريكية مع بداية عقد السبعينات وانتشرت منها الى كل بلدان العالم المتقدم، حيث اصبح عقد التسعينات بحق عصر المعايير. البلاوى واخرون (2006-216).

فالمستويات المعيارية هى التى تحدد مخرجات التعلم والتعليم المرغوبة للعمل المدرسى فى نهاية مرحلة دراسية معينة متمثلا فى ما ينبغى ان يعرفه الطلاب ويقوموا بعمله عند انتهاء دراستهم فى هذه المرحلة. الوكيل ومحمود (2005-305).

وهى ليست مجرد نظرية أو فلسفة، وانما لها تاثير قوي على تحصيل الطلاب من خلال تحديد ما ينبغى ان يعرفه الطلاب وما يجب ان

فى السنوات القليلة الماضية لوحظ ان غالبية الدول النامية اخذت باستراتيجية الكم لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب فى العملية التعليمية وأدى ذلك إلى التضحية بنوعية العملية التربوية وعدم الإهتمام بتحسين مخرجات العملية التربوية كما لوحظ ان الثورة التكنولوجية الهائلة والقائمة على ثورة المعلومات والمعرفة لا يمكن مواكبتها بالطرائق التقليدية فى العملية التعليمية وبما ان الطالب هدف ومحور العملية فيجب ارضائه كفرد اساسى فى العملية التربوية لهذه الأسباب كان من الضرورى اجراء التحسينات فى العملية التربوية بطريقة منظمة وخلق الاتصال الفعال على المستويين الافقى والعمودى ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تطوير الاداء التدريسى للمعلم بتطبيق الجودة فى العملية التعليمية.

دور المعلم فى تحقيق جوده تدريس الإقتصاد المنزلى

بالنظر الى التدريس باعتباره شيئا، والى المعلم باعتباره انساناً يستخدم هذا الشيء ويحركه ويجوده فاننا نقرر ان جودة التدريس واصالته لا يمكن ان تتحقق الا بتحقيقها لدى المعلم ، حيث ان فكرة الجودة لا بد ان تبدا بالانسان لان اى تحقق للجودة لابد ان يكون منتج عقل وجهد واداء انسانى، ومالم تتوافر الجودة فى هذا الانسان انعدمت فى غيره سواء اكان هذا الغير منتجاً مادياً أي (شيء) أو منتجاً بشرياً أي (انسان)، وفى هذا السياق ينبغى ان يوفر المعلم للتدريس اداء يستوفى الجودة.

وبتطوير الاداء التدريسى سوف يرتكز التعليم على أنماط التدريس الفعال، ونوعية ذلك التعليم يحدد فاعليتها مهارة المعلم وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم، وخلق الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم وبذل قصارى مالديهم من قدرات في سبيل التحصيل العلمي المتميز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم. هند الخثيلة (2000، 107-123).

ان التركيز على تطوير الاداء التدريسى وفق معايير الجودة فى التعليم يعنى جودة منتج وهو لدينا انسان لابد ان يستوفى الشروط والمواصفات القياسية للجودة الاصيلة والمعاصرة فى مكوناته الثلاثة عقلاً ووجداناً واداءً وباعتبار ان هذا المنتج وهو الانسان هو نقطة البداسة والوسط والنهاية فى تحقيق الجودة فى شتى مجالات الحياة فهو الكنز المكنون.

ويرى كل من توفيق مرعى، محمد الحيلة (2000) ان التطوير عملية من عمليات هندسة المنهج يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة او تصحيح نقاط الضعف، وفى كل عنصر من عناصر المنهج، تصميماً وتقويماً وتنفيذاً، وفى كل عامل من العواملالمؤثرة فيه والمتصلة به، وفى كل اساس من ابيه وفى ضوء معايير محددة .

ويشير (Sowell,1996) الى ان عملية تطوير المنهج يجب ان تراعى عناصر المنهج بشكل متكامل، اى تراعى:

* تطوير فلسفة المنهج واهدافه.
* تطوير المحتوى المعرفى.

3. تعمل المعايير كمصدر مرجعى للمعلمات والقيادات التعليمية وصانعى القرار وواضعى السياسات التعليمية ومنفذيها من أجل استخدامها فى الارتقاء وتحديد مقدار ما انجز من تقدم على جميع المستويات.
4. تزيد من ثقة المجتمعات فى التعليم.
5. تصف الحد الاعلى من الاداء للفرد والبرنامج والمبؤسسة وتحدد اسس واضحة له.
6. تمد الانشطة التعليمية باسس للتقويم.
7. تساعد المعلمين فى تطويرهم مهنيا.
8. تساعد فى الحكم على جودة التعليم وتصف ما يجب ان يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعليم.
9. تجد الوسيلة التى من خلالها تسد الفجوة بين الاداء الحالى والاداء المرغوب فيه
10. نصق محددات المناخ العام للنظام التربوي.
11. تحدد الصعوبات التى تواجه النظام التربوي.
12. تعطى فرصة لتجمع البيانات حول المنتج النهائي.

خصائص المعايير

انتهى الاساس الفكرى لمشروع المعايير القومية فى مصر الى تحديد عدد من الخصائص والمواصفات للمعايير فى جميع لجان العمل وزارة التربية والتعليم (2003، 12-13) ويمكن اجمالها فيما يلى:

1. شاملة: أي تتناول الجوانب المتداخلة للمؤسسة التعليمية (مدخلات وعمليات ومخرجات) وتكون قادرة على أحداث التكامل بطريقة قد تعبر عن الحاله العامة للنظام.
2. موضوعية: حيث تركز على الامور المهمة فى المنظومة التعليمية بلا تمييز وتناى عن الامور والتفصيلات التى تخدم الصالح العام.
3. واقعية: تاتى مرتبطة باهداف قابله للتنفيذ على الواقع.
4. مرنة: حتى يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة.
5. مجتمعية: تعكس امال المجتمع وتلتقى مع احتياجاته حيث تضع اهدافه فى المقام الأول، كما تبنى اساسا على اشتراك الاطراف المتعددة.
6. مستمرة ومتطورة: حتى يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل ومجابهة المتغييرلت والتطورات العلمية والتكنواوجية.
7. قابلة للقياس: حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للعليم بالمعايير المقننة، للوقوف على جودة هذه المخرجات.
8. اخلاقية: اى انها تستند الى الجانب الاخلاقى وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته.
9. داعمة: اى انها تتضمن اليه لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.
10. وطنية: بان تخدم اهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولياته، وأهدافه، ومصلحته العليا فى المقام الأول.

يكونوا قادرين على أدائه ومن ثم توفير الامكانات والفرص العادلة لكل الطلاب من اجل تحقيق المستويات المنشودة. شحاتة (2005:59-60).

انواع المستويات المعيارية:

تتعدد انواع المستويات المعيارية فمنها:

1. معايير المحتوى Content Standards: وتعنى وصف المعلومات والمهارات التى ينبغى ان يعرفها الطلاب ويستطيعوا القيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الاساسية وطرق التفكير والعمل التى تتصل بنظام المجال المعرفى الذى يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم. محمود (2006–456).
2. معايير الاداء Performance Standards: وهى مستويات معيارية تصف اداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية للمحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للاداء لابد من وضع مؤشرات للاداء Indicators حيث تقدم ادلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.
3. معايير فرص التعلم Opportunity to Learn Standards: وهذه المستويات المعيارية تساعد فى اتاحة فرص متساوية فى التعليم، وتصف الى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والاداء، وفى كل الاحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية ان يتواجد بمفرده. المغربى، عبد المجود (2005: 262).

المعايير وأهميتها فى التعليم

المعايير Standards كلمة جمع، مفردها معيار وهو ما يقاس به غيره. يذكر جابر عبد الحميد (2000، 101) ان المعايير التربوية تعبر عن مجموعة محورية من المعارف والمهارات والاستراتيجيات التى ينبغى ان يمتلكها المعلمون وترتبط قيمتها عند المتعلم وهى تقدم تصوراً للتدريس يرتبط بتعلم التلاميذ ويستخدم حينها فى التقييم القائم على الاداء.

ويرى محمد رجب فضل الله (2004، 154) ان المعيار التربوي بارة تستخدم للحكم على جودة المنتج أو طريقة التدريس او اسلوب التقويم او برنامج التنمية المهنية للمعلمين.

مما سبق يتضح ان المعايير فى ضوء التدريس يجب ان تحدد وصفاً كيفياً لتعلم المتعلمين كما يجب ان تحدد وصفاً كمياً لمستوى التحصيل والاداء الذى يجب ان يصل اليه المتعلمين نتيجة لمرورهم بخبره ما.

أهمية المعايير

يرى كل من رشدى احمد طعيمة (45،2006)؛ الشيماء عبدالله المغربى؛ محمد عزت عبدالموجود (2005، 236)؛ ديكر Decker Walker (2003,101) أن المعايير لها أهمية خاصة تتمثل فى الآتى:

1. تؤكد على جودة التعليم.
2. تضع مستويات معيارية ومرغوبة ومتفق عليها للاداء التربوى فى كل جوانبه.

6. تطوير اساليب التقويم والامتحانات معتمدين على الاستفادة من التكنولوجيا.

وفى ضوء ذلك فإن معايير الإقتصاد المنزلى فى البحث الحالى تقوم على المبادئ الآتيه:

- توظيف المستحدثات التكنولوجيه فى ضوء أهداف تدريس الإقتصاد المنزلى وخاصه تخصص الملابس والنسيج.
- تنميه معلم الإقتصاد المنزلى مهنياً من خلال إستخدام الأساليب الحديثه فى التدريس بما يحقق بيئه تعليميه فعاله ومريحه للطالب.
- مراعاه الفروق الفرديه بين الطلاب مما يدعم لديهم الإحساس بالرضا عن العمليه التعليميه.
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتى والمستمر باستخدام المستحدثات التكنولوجيه.

تمكين اداء معلم الاقتصاد المنزلى فى ضوء المعايير:

النمو المهني للمعلم هو عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي الى تحسين كفايات المعلمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد فى مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التى يتطلبها عملهم التدريسي، بالاضافة الى اثراء ما يتوفر لديهم منها من أجل رفع مستوى الاداء المهني والإداري، والتواصل مع الزملاء فى الحقل التعليمي (سليم 2002:59).

ويقصد بالنمو المهني اعداد المعلم اثناء الخدمة ويمكن ان يحدث هذا من خلال مجموعة من المواقف التى تتضمن عددا غير محدود من الانشطة بغرض تحقيق اهداف تعليمية متعددة (وزارة التربية والتعليم، 1999:59).

وتهدف التنمية المهنية الى زيادة ما لدى المعلم من معارف ومفاهيم ومهارات، وتحسينها فى مجال عمله ومسئولياته المهنية.

ويتضح مما سبق اهمية التركيز على اداء معلم الاقتصاد المنزلى من حيث زيادة معارفة ومهاراته ويجعله يحاول باستمرار رفع مستواها الأكاديمى والتربوى.

وتم وضع معايير من خلال خمسة مجالات رئيسية، حيث اهتم هذا المجال بيحديد معايير شاملة لاداء كل من يشارك فى العملية التعليمية، داخل المدرسة متضمنا المعلم والموجه والاخصائى الاجتماعى والاخصائي النفسى (وزارة التربية والتعليم،2003، المجلد الأول: 74- 86) على النحو التالى:

المجال الأول: التخطيط (المعايير): تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ – التخطيط للأهداف – تصميم الانشط الملائمة.

المجال الثاني: استراتيجيات التعلم وادارة الفصل (المعايير): استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لمراعاه الفروق الفردية – تيسير خبرات التعلم الفعال – اشتراك التلاميذ فى حل المشكلات والتفكير الابداعى والناقد – الاستخدام الامثل للاساليب المتنوعة لزيادة دافعية التلاميذ – ادراة الوقت بكفاءة

ومن أبرز المعايير التي استخدمت على المستوى العالمى معايير ديمنج Deming حيث تشكل المبادئ الاربعة عشرة التى وضعها ديمنج Deming (1986, 11-17) مدخلاً للنظم لتحقيق الجودة النوعية الشاملة في التعليم وهى:

1. وضع اهداف ثابتة للمؤسسات التربوية لتحسين مخرجات التعليم.
2. تبنى الادارة التعليمية لفلسفة تربوية تثير الدافعية لدى الطلاب للتحدى والابداع وتحمل المسئولية، ليتمكنوا من مواكبة التغيرات العالمية.
3. التنوع فى أساليب تقويم الطلاب لتحديد مستوى ادائهم وعدم الاعتماد على الدرجات فقط
4. تدعيم العلاقات بين المراحل التعليمية المختلفة، بهدف تحسين اداء الطلاب فى كل مراحلهم التعليمية.
5. استمرارية التحسين للخدمات التعليمية المقدمة فى المؤسسات التعليمية.
6. وضع برامج للتدريب المستمر أثناء الخدمة.
7. ايجاد القيادة الفعالة، لمساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات والامكانات المتاحة لتحقيق أداء افضل يساعد على الابتكار والابداع.
8. توفير الاجواء النفسية المريحة للافراد والبعد عن سيلسة التخويف، ليتمكن كل فرد من العمل.
9. كسر الحواجزبين الاقسام العلمية، وتشغيل فرق العمل من مختلف الادرات.
10. التخلى عن ترديد االشعارات، واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف أساليبه.
11. تشجيع السلوك القيادى الفعال لدى الافراد النابع من دوافعهم الذاتية، لتحسين الاداء.
12. تحسين وتفعيل العلاقات الانسانية داخل البيئة التعليمية.
13. تدعيم التعلم الذاتى والتعلم المستمر لكل فرد من خلال توفير البرامج التدريبية.
14. نشر ثقافة الجودة بين افراد المجتمع وتدريبهم على الاهتمام باحداث عمليات التغيير اللازمة.

المبادئ الأساسية التى تقوم عليها المعايير

ذكر ناجى ميخائيل (2005، 231) ان هناك ست مبادئ اساسية قامت عليها المعايير للارتقاء بجودة التعليم وتحسين مخرجاته وهذه المبادئ الستة يمكن تلخيصها فيما يلى:

1. توظيف التكنولوجيا فى عمليتى التعليم والتعلم المدرسي.
2. تحسين التدريس والتنمية المهنية للمعلم.
3. تحسين عملية التعلم.
4. تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين.
5. تطوير المنهج ليتفق مع المعايير والمستويات العالمية.

1. ما معايير الجودة الازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي في المرحلة الاعدادية؟

اتبعت الباحثة ما يلى:

1. إطلعت الباحثتان على بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها علي سبيل المثال دراسه ابراهيم الدسوقى (2007) وهدفها هو ابراز فلسفة جودة التعليم الجامعى وما يعادلها من خلال رصد وتحليل واقع التعليم الجامعى فى مصر وأوصت نتائج الدراسه بضروره مواكبة التقدم العلمى والتكنولوجى فى العمليه التعليميه بصفه عامه والتعليم الجامعى بصفه خاصه، كما أكدت على ضروره ربط التعليم بحاجات المجتمع المحلي والعالمي وتطبيق الجودة النوعية المستديمة فى العمليه التعليميه، ودراسه ياسر ميمون (2006) هدفت هذه الدراسة الى تقييم يعض الجامعات الخاصة بمصر وذلك عن طريق التعرف على واقع التعليم الجامعي فى مصر، ثم تحديد اهم معايير الجودة فى التعليم الجامعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن رضا اعضاء هيئة التدريس كان اعلى من المتوسط فى جميع الابعاد المرتبطه بالعمليه التعليميه عدا الخدمات والانشطة الطلابية كانت درجة الرضا متوسطة، كما أن درجة الرضا مرتفعه على محور البيئه التعليميه والتجهيزات بعد أن تم تطبيق معايير الجوده التى توصلت إليها الدراسه، دراسه مصطفى عبد الرحمن (2005) هدفت إلى بناء نموذج إداره الجوده الشامله لتطوير إنتاج برامج الوسائل المتعدده التعليميه يتوافق مع الواقع المحلى وقد أوصت نتائج هذه الدراسه بضروره تطبيق معايير الجوده الشامله فى تصميم البرامج التعليميه المرتبطه بالعمليه التعليميه وخاصه الوسائل التعليميه، كما أوصت بضروره تضمين مناج إعداد المعلمين بكليات التربيه والتربيه النوعيه بالجامعات المصريه وتزويدهم بالمعارف اللازمه عن إداره الجوده الشامله وإكتساب مهارات الوصول إليه، دراسه مصطفى جودت (1999) وهدفت إلى تحديد المعايير التربويه والمتطلبات الفنيه لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليميه وأشارت نتائج هذه الدراسه إلى أن البرامج التعليميه الكمبيوتريه التى يتوافر فيها المعايير التربويه والفنيه تؤدى إلى جوده إنتاج البرامج التعليميه ولكنها لم تحدد سبل ضبط جوده البرامج الكمبيوتريه التعليميه وتأكيد الجوده الشامله فى هذه البرامج.
2. بعض التجارب العالمية والتى طبقت مفهوم الجودة فى العملية التعليمية ومنها:

تجربة الولايات المتحدة الامريكية فى وضع معايير لتدريس الاقتصاد المنزلى [1]

تعد الولايات المتحدة الامريكية من اكثر الدول اهتماماً بالمعايير التربوية بشكل عام واول الدول إهتماماً ببمعايير الاقتصاد المنزلى بصفة خاصة فقد اهتمت اهتماماً كبيراً بوضع معايير خاصة للاقتصاد المنزلى فى

المجال الثالث: المادة العلمية (المعايير): التمكن من محتويات المادة العلمية وفهم طبيعتها – التعرف على طرق البحث المرتبطة المادة العلمية – تمكن المعلم من تكامل المادة العلمية مع المواد الأخرى – القدرة على انتاج المعرفة الجديدة.

المجال الرابع: التقويم (المعايير): القدرة على التقويم الذاتى – تقويم التلاميذ– التغذية الراجعة

المجال الخامس: مهنيوة المعلم (المعايير): اخلاقيات واداب المهنة – التنمية المهنية.

وهناك بعض المرتكزات المستقبلية من اجل اعداد معلم قوى متمكن يستطيع رفع المستوى التعليمي فى المستقبل يوضحها نصر (1999:77–84) على النحو التالى:

- تنمية الدورات التدريبية الحالية.
- ادخال تجديدات ومستحدثات فى التدريب.
- عقد ورش عمل لتدريب المعلمين اثناء الخدمة على تطبيق النظريات الاكاديمية والتربوية والسيكولوجية.
- تحديد فلسفة واهداف اعداد معلم المستقبل.
- اعادة النظر فى الاجراءات التقنية لاعداد المعلم.
- زيادة الاهتمام بقيام الطلاب المعلمين بممارسة الانشطة التربوية الهادفة.
- حث الطلاب المعلمين على التعامل والتفاعل مع تكنولوجيا الحاضر والمستقبل.
- تطوير المقررات الدراسية.

ثانياً: إجراءات البحث

تتناول الباحثة وصفا للاجراءات التى اتبعت فى تنفيذ البحث، ومن تلك تعريف منهج البحث، ووصف عينة البحث،ادوات البحث وخطوات اعدادها فيما يلى:

منهج البحث: انطلاقا من هداف البحث سوف يطبق المنهج الوصفى الذى يعتمد على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها.

عينة البحث: يتكون مجتمع الدراسة من معلمى الاقتصاد المنزلي فى مداس (الحديثة بنات – ام المؤمنين بنات) بالمرحلة الاعدادية، وتم اختيار العينة عشوائيا وبلغ عددهم (150) من معلمي الاقتصاد المنزلى للتعرف على وجهات نظرهم حول تطوير الاداء التدريسي وفق معايير الجودة، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة.

أولاً: إعداد أدوات البحث:

1. إعداد إستبانه لتطوير الاداء التدريسى وفق معايير الجودة لمعلمي الاقتصاد المنزلي.

وقد تم إعدادها للإجابة على السؤال الأول من أسئله البحث والذي ينص على:

[1] http://www.edstandards.org\stsu\facs.html

اداتى البحث:

وتحددت اداتى البحث فيما يلى:

1. استبانه تحدد المعايير اللازمة لتطوير الاداء التدريس فى ضوء الجودة.

قامت الباحثة باعداد استبانه تضم مجموعة من المعايير اللازمة لتطوير الاداء التدريسى وفق معايير الجودة.

- الهدف من الاستبانه: تحديد المعايير لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى وفق معايير الجودة.
- الصورة الاولية للاستبانه: اعتمدت الباحثة فى تصميم وبناء اداة البحث (الاستبانه) على مجموعة من المصادر والخبرات المختلفة ومنها:
  - الادبيات التربوية.
  - الدراسات السابقة.
  - خبرة الباحثة فى مجال تدريس الاقتصاد المنزلي.
- **تحديد صدق الاستبانه:**

للتاكد من صدق اداة البحث (الاستبانه) قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين فى المناهج وطرق التدريس، وقد حظيت بموافقة اكثر من (80%) من المحكمين على المعايير وطبقا لاراء المحكمين اجريت التعديلات وتوصلت الباحثة الى استبانه لتحديد المعايير الازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلى حيث احتوت على (9) معايير وهي (التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم- يخطط المعلم لتحقيق الاهداف المنشودة و يهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم- يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم- يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم- تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم- يثرى حصة الاقتصاد المنزلي بطرق ذكية ونشطة- يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة تتناسب ميول الطلاب- يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدي تقدم الطلاب في ضوء معايير الجودة - يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة) ملحق (1).

الجدول (1): معايير الاستبانه وعدد المعايير الفرعية فى كل معيار فى صورتها النهائية.

م	المعايير الفرعية	عدد الفقرات
1	الاول	6
2	الثانى	9
3	الثالث	4
4	الرابع	12
5	الخامس	8
6	السادس	5

مجالاته المختلفة بالاضافة الى وضع معايير لاعداد معلم علوم الاسرة والمستهلك التربوي.

تجربة منظمة Developing Educational Standards- Family and consumer sciences[2]

اهتمت هذه المنظمة باعداد معايير المناهج ومعايير للتدريس حيث اعدت معايير للمحتوى وعينات من التقويم وانشطة التعلم لعلوم متنوعة من بينها علوم الاسرة والمستهلك FACS.

تجربة منظمة New York: Core Subjects and Learning Standards[1]

تهتم هذه المنظمة بمجال علوم الاسرة والمستهلك FACS حيث أنها صاغت معايير التعلم لهذا العلم وعلوم دراسية اخرى على مواقع للانترنت وكل موقع به نسخ من معايير التعلم المرتبطة كامثلة لعمل الطالب.

تجربة منظمة Rhode Island: Standards, Instruction, and Student Assessment[2]

اعدت معايير التعلم وتقويم الطلاب فى مجالات متنوعة، وفى مجال علوم الاسرة والمستهلك

معايير المنظمه الدوليه للتوحيد القياسي (ISO) (فرانكلين أوهارا، 2001، 177):

هدفت هذه المنظمه إلى تقديم نظام لإداره الجوده ذات توجه هيكلى فى المقام الأول يؤكد على ضروره تلبيه إحتياجات المستفيد فى المقام الأول ويتمثل فى معلم الإقتصاد المنزلى فى البحث الحالي.

معايير نموذج Sally, M. ;Bill, C. ; William, H. SW- CMM (2009)

وهو نموذج لمزاولة النضج المرجعي لتقييم قدرة المؤسسات على الآداء فى مجال برامج الكمبيوتر وقد تم الإستعانه بهذه المعايير والتجارب العالميه فى وضع المعايير عند إعداد الإستبانه الخاصه بمعايير الجوده فى البحث الحالى والتى تم مراعاتها بعد التوصل لصورتها النهائيه في تصميم الجانب التطبيقي للبحث وقد إستفادت الدراسه الحاليه من الدراسات السابقه فيما يلى:

- تحديد معايير الجودة الازمة لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعداية من وجهة نظرهم
- مدى توفير معايير الجودة اللازمة لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية
- كيفية الاستفادة من المعايير لتطوير الاداء التدريسى لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الاعدادية 4-8- الصياغة النهائية للمعايير

[2] http:\\www.Edstandards.org
[1] Standards,http://www.edstandards.org
[2]http://www.edstandards.org

	أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم			
3	يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم	4	0,458	0,01
4	يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم	12	0,561	0,01
5	تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم	8	0,549	0,01
6	يثرى حصة الاقتصاد المنزلى بطرق ذكية ونشطة	5	0,428	0,01
7	يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة تناسب ميول الطلاب	5	0,628	0,01
8	يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدي تقدم الطلاب في ضوء معايير الجودة	4	0,727	0,01
9	يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة	6	0,500	0,01

7	السابع	5
8	الثامن	4
9	التاسع	6

حساب ثبات الاستبانه:

طبقت الباحثة استبانة المعايير لتطوير الاداء التدريس لمعلمي الاقتصاد المنزلى على عينة عشوائية من معلمي الاقتصاد المنزلي (20) (غير عينة البحث) وتم رصد النتائج واستخدام البرنامج الاحصائي spss لحساب ثبات الاستبانة حيث بلغ (0,851) وهذا يدل على ان معدل الثبات مرتفع ويسمح باستخدام الاستبانه، حساب وهى كما يوضحها الجدول معامل الارتباط.

الجدول (2): يبين معامل الارتباط ومستوى الدلالة لكل معيار من معايير الجودة.

م	المعايير الفرعية	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدالة
1	التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم	6	0,685	0,01
2	يخطط المعلم لتحقيق الاهداف المنشودة و يهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية	9	0,772	0,01

وبدراسة معامل الارتباط بين كل فقرة ومعيارها وهى كما يوضحها الجدول (3).

المعيار (1)		المعيار (2)		المعيار (3)		المعيار (4)		المعيار (5)		المعيار (6)		المعيار (7)		المعيار (8)		المعيار (9)	
ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر	ف	م.ر
1	0,517	1	0.484	1	0.763	1	0.881	1	0,517	1	0.400	1	0.587	1	0.644	1	0,870
2	0,614	2	0,672	2	0.883	2	0,587	2	0.459	2	0.613	2	0.647	2	0.852	2	0.707
3	0,691	3	0,697	3	0.769	3	0.655	3	0.566	3	0.653	3	0.566	3	0.647	3	0.734
4	0,606	4	0,588	4	0.812	4	0.876	4	0.633	4	0.387	4	0.486	4	0.730	4	0.660
5	0.881	5	0,445			5	0.587	5	0.693	5	0.645	5	0.443			5	0.500
6	0.555	6	0.554			6	0.901	6	0.776							6	0.706
		7	0.675			7	0.883	7	0.982								
		8	0.614			8	0.866	8	0.646								
		9	0,737			9	0,886										
						10	0.613										
						11	0.760										
						12	0.866										

حيث ان (ف) تعنى الفقرة، (م.ر) معامل الارتباط ويتضح انه جميع الفقرات دال عند 0.01

يتضح من الجدول (3) ان جميع قيم الارتباط للفقرة مع المعايير الذى ينتمى اليه، ومع المقياس ككل دالة عند مستوى (0,01) مما يدل ذلك على ثبات اداة البحث (الاستبانه) وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

هدفت بطاقة الملاحظة الى تقويم الاداء التدريس لمعلمى الاقتصاد المنزلى وفق معايير الجودة فى المرحلة الاعدادية ، وذلك من خلال ممارستهم الفعلية لتدريس الاقتصاد المنزلي.

ب. اعداد بطاقة الملاحظة:

لاعداد بطاقة الملاحظة اللازمة للتحقق من تقويم الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي وفق معايير الجودة فى المرحلة الاعدادية، وذلك من خلال اعتماد الفقرات التى حصلت على 85% من وجهة نظر معلمي الاقتصاد المنزلي من خلال تطبيق الاستبانة.

ج. تحديد صدق بطاقة الملاحظة:

للتاكد من صدق ادة البحث (بطاقة الملاحظة) قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج

2. بطاقة ملاحظة مهارات الاداء التدريس لمعلمى الاقتصاد المنزلى فى ضوء معايير الجودة.

- **خطوات بناء بطاقة الملاحظة:**

أ. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

81.3%	11	48	59
86.4%	8	51	59
93.2%	4	55	59
91.5%	5	54	59
86%	متوسط النسبة المئوية للاتفاق بين الملاحظين		

يتضح من الجدول (4) ان متوسط النسبة المئوية للاتفاق بين الباحثة والمعلم (86,%) وهي قيمة ثبات مرتفعة، تدل على صلاحية ثبات بطاقة الملاحظة، ومدى الوثوق بتطبيقها على عينة البحث، وامكانية الاعتماد على نتائجها.

النتائج التى تتعلق بالبحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: الذى ينص على: ما معايير الجودة اللازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الاعدادية؟ وللاجابة تم اتباع عدة اجراءت حتى وصلنا الى القائمة النهائية تتمثل فى معايير الجودة اللازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي فى المرحلة الاعدادية وهى تمثل فقرات الاستبانه.

نتائج السؤال الثاني: الذى ينص على: ما معايير الجودة اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الاعدادية من وجهة نظر معلمي الاقتصاد المنزلي؟ وللاجابة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل معيار مع المجموع الكلي للاستبانه.

وطرق التدريس وقد حظيت بطاقة الملاحظة بموافقة اكثر من (85%).

د. ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر (Cooper):

للتاكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقا على عينة استطلاعية مكونة من (20 معلماً) من معلمي الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الاعدادية بمحافظة المنوفية، من مجتمع البحث وخارج العينة، حيث تم الاستعانة بأحد معلمي الاقتصاد المنزلي وتم تدريبة على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة وتم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة والمعلم، وتم استخدام معادلة (Cooper) لمعرفة معامل الاتفاق بين الملاحظين وهي: نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق/ عدد بنود البطاقة فى 100.

وبعد تطبيق المعادلة كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين كما فى الجدول (4):

جدول (4): نسبة الاتفاق بين الباحثة والمعلم لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

فقرات البطاقة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق
59	50	9	84.7%
59	49	10	83,1%
59	52	7	88,1%
59	50	9	84.7%
59	51	8	86.4%

الجدول (5): يبين المتوسط الحسابي والانحراف والمعيارى والنسبة المئوية لكل معيار من معايير الجودة.

م	المعايير	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم	22.47	1.79	93.6	3
2	يخطط المعلم لتحقيق الاهداف المنشودة ويهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم	17,60	0.812	97.8	1
3	يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم	22.47	1.79	93.6	3
4	يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم	16,86	1.20	93.7	2
5	تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم	32.26	3.13	89.6	6
6	يثرى حصة الاقتصاد المنزلى بطرق ذكية ونشطة	32.26	3.13	89.6	6
7	يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة تناسب ميول الطلاب	11.20	1.02	93.4	4
8	يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدي تقدم الطلاب في ضوء معايير الجودة	13.69	1.21	91.3	5
9	يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة	17,60	0,812	97.9	1

المهنة" وهى تمثل درجة عالية جدا، مما يؤكد حرص المعلمين على توافر هذان المعياران.

- حصل المعيارالاساسي الخامس الخاص "تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم" على اقل نسبة موافقة وبلغت (89.6)، المعيار السادس التاسع "يثري حصة الاقتصاد المنزلى بطرق ذكية ونشطة" وهى تمثل درجة متوسطة، مما يؤكد على وجود مجموعة من المعلمين لا تتوافر فيهم هذه المعاييروذلك لعدم توافر المهارات – الخبرات – التدريبات – الدورات التى تنمي هذه المعايير.

وبدراسة كل معيار على حدة توصلت الباحثة إلى:

اتضح من الجدول مايلى:

- تراوحت نسبة الموافقة على معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي من وجهة نظرهم على نسب تتروح ما بين (87.9-97.8) وهذا يدل على فعالية عالية لفقرات الاستبانه من وجهة نظر المعلمين.
- حصل المعيارالاساسى الثانى الخاص "يخطط المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة و يهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم"على أعلى نسبة موافقة وبلغت (97.8) ، المعيار الأساسى التاسع" يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب

ويهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يتعرف المعلم على أهداف مادة الاقتصاد المنزلي الخاصة بجودة الأداء التدريسي	2.89	318.	96.33	1
2	يرتب موضوعات المحتوى ويختار طرق التدريس المناسبة	2.85	360.	95.00	2
3	يضع المعلم تصورا لمشكلات مادة الاقتصاد المنزلي التي قد تواجه الطلبة	2.87	340.	95.67	2
4	يصمم المعلم أنشطة إثرائية تراعي الفروق الفردية لجميع الطلبة	2.57	602.	85.67	
5	يصمم المعلم بطاقات علاجية للقضاء على صعوبات التعلم أو بطيء التعلم	2.79	407.	93.00	3
6	يهتم المعلم بميول التلاميذ الإيجابية والسلبية نحو مادة الاقتصاد المنزلي	2.51	636.	83.67	5
7	يهتم المعلم بتنظيم الفصل بطريقة تساعد التلاميذ على الإبداع	2.79	407.	93.00	3
8	يوفر المعلم الوسائل التعليمية التي تشجع على التفكير	2.79	407.	93.00	3
9	يهتم المعلم بالأنشطة التي تساعد الطلبة على الاستقلال الذاتي	2.64	620.	88.00	4

حصل المعيار الثانى الخاص "يخطط المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة و يهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم" نسبة تتراوح من (91%) وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت "يتعرف المعلم على أهداف مادة الاقتصاد"، في المرتبة الأولى، واحتلت الفقرة "يرتب موضوعات المحتوى ويختار طرق التدريس المناسبة"، "يضع المعلم تصورا لمشكلات مادة الاقتصاد المنزلي التي قد تواجه الطلبة لمرتبة الثانية وهذا يدل على ان التخطيط يعتمد على معرفة الأهداف التعليمية والسلوكية لان هذه الأهداف تعتبر حجر الزاوية التربوية التى تجعله قادرا على تحديد المعلومات والمعرفة وانتاجها ومعالجتها، ولكى يتم التخطيط يجب توافر الترتيب والتنظيم ويكون هناك تصور وتوقع للمشكلات، وهذا يساعد فى عملية التمكن من التخطيط لتحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثاً: يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها.

أولاً: التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (6).

الجدول (6): يبين المتوسط الحسابى والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	يدرك المعلم طبيعة مادة الاقتصاد المنزلي في ظل المتغيرات العالمية	2.89	318.	96.33	1
2	يستطيع تحليل البنية المعرفية للمادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية	2.89	318.	96.33	1
3	يبين المعلم الروابط والعلاقات العلمية بمجالات الاقتصاد المنزلى المختلفة	2.79	407.	93.00	2
4	يتعرف المعلم على كل جديد فى فروع المعرفة	2.51	636.	83.67	5
5	يستخدم مصادر متنوعة للتعلم للحصول على المعلومات	2.64	620.	88.00	4
6	يربط المعلم بين التفكير العلمي السليم وطبيعة مادة الاقتصاد المنزلي	2.87	340.	95.67	3

حصل المعيار الأول الخاص "التمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم" نسبة تتراوح من (91%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت "يدرك المعلم طبيعة مادة الاقتصاد المنزلى في ظل المتغيرات العالمية"، يستطيع تحليل البنية المعرفية للمادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية" فى المرتبة الأولى، واحتلت الفقرة " يبين المعلم الروابط والعلاقات العلمية بمجالات الاقتصاد المنزلى المختلفة" المرتبة الثانية وهذا يدل على أهمية الالمام بجوانب المعرفة العلمية والتربوية والتمكن من محتوى المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها لتحقيق جودة التعليم، لذا يجب تكوين الروابط والعلاقات العلمية والتفكير العلمي السليم وان تتوافر لديه الرغبة فى التعليم بحب ودافعية، والتعرف على كل جديد بحيث يواكب التطور أو تقدم مما يساعد فى عملية التمكن من ادائه كمعلم.

ثانياً: يخطط المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة ويهتم بالأنشطة التدريسية الإبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (7).

الجدول (7): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يخطط المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة

	لتساعد على التفكيرالابداعى				
5	يشجع الطلبة على تطبيق ما يتعلمون في المواقف التعليمية والحياتية	2.27	602.	85.67	7
6	يساعد الطلبة على الابتكار والإبداع	2.74	522.	91.33	3
7	يساعد الطلبة على طرح الأسئلة الناقدة ويشجعهم	2.68	508.	89.33	5
98	يساعد الطلبة على الاكتشاف الحر	2.72	530.	90.67	4
10	يساعد الطلبة على الاستقصاء الناقد للأسئلة المتعددة لمادة الاقتصاد المنزلي	2.79	452.	93.00	2
11	يشرك جميع الطلبة في أنشطة حل المشكلات العلمية	2.78	452.	93.00	2
12	يشجع التعلم ذو المعنى	2.45	634.	81.67	8

حصل المعيار الرابع الخاص "يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم" نسبة تتراوح من (91%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت "يستمع المعلم بعناية لأفكار الطلبة"، "يطرح المعلم أسئلة مفتوحة لتساعد على التفكير الابداعي "فى المرتبة الاولى،" يساعد الطلبة على الاستقصاء الناقد للأسئلة المتعددة لمادة الاقتصاد المنزلي"، يشرك جميع الطلبة في أنشطة حل المشكلات العلمية " فى المرتبة الثانية وهذا يدل على ان استماع المعلم والاهتمام بافكار هم حسب قدراتهم يساعدهم على الفهم الصح ويساعدهم على التفكير الابداعى لان الاستلة المفتوحة تجعل الطالب يفكر فى اكثر من طريقة للوصول الى الحل وتشجعهم على التفكير باسلوب ابداعي، لذا يجب التركيز الاكتشاف ذو المعنى والهدف لكى يصل الى حد التمكن فى الاداء.

خامسا: تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (10).

الجدول (10): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	ينظم بيئة التعلم الفعالة لمساعدة الطلبة على التفاعل	2.68	507.	89.33	4
2	يوفر المعلم فرص التعلم المستقل والتعاوني داخل الصف	2.87	340.	95.67	1

الجدول (8): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	ينظم المعلم وقت الحصة للطلاب حسب قدراتهم ومدي استيعابهم	2.69	407.	93.00	3
2	يوظف المعلم الخامات البيئية المحيطة بالطلبة أثناء عملية التدريس	2.89	373.	96.34	1
3	يقوم المعلم بالاستشارة العقلية عن طريق تنوع الأسئلة	2.87	340	95.67	2
4	ينمي المعلم الاتجاه الإيجابي نحو مادة الاقتصاد المنزلى	2.64	620.	88.00	4

حصل المعيار الثالث الخاص "يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها في تحقيق جودة التعليم" نسبة تتراوح من (94%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت " يوظف المعلم الخامات البيئية المحيطة بالطلبة أثناء عملية التدريس " فى المرتبة الاولى،" يقوم المعلم بالاستشارة العقلية عن طريق تنوع الأسئلة " فى المرتبة الثانية وهذا يدل على ان يحلل المعلم بيئة التعلم إلى مكوناتها ويوظفها تعتمد على امكانات البيئة المحيطة بهم ويجب استثارة القدرات العقلية العليا حتى يستطيع ان يبتكر وتكوين الاتجاهات الايجابية، واغناء بيئة التعلم بالمثيرات المناسبة يزيد من جودة اداء المعلم.

رابعا: يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (9).

الجدول (9): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يقوم المعلم بأدوار إبداعية أثناء التدريس لتحقيق جودة التعليم.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يستمع المعلم بعناية لأفكار الطلبة	2.87	340.	95.67	1
2	يوزع المعلم وقت الحصة بحيث يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	2.68	508.	89.33	5
3	يستخدم المعلم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف على احتياجات الطلبة.	2.62	624.	87.33	6
4	يطرح المعلم أسئلة مفتوحة	2.87	340.	95.67	1

	التمثيلية والعملية				
4	ينظم المعلم ندوات عن مجالات الاقتصاد المنزلى عن طريق المتخصصين باستخدام ثقافات الاعلام والاتصال	2.43	690.	81.00	4
5	يوظف الانترنت للبحث عن موضوعات علمية جديدة	2.74	484.	91.33	2

حصل المعيار السادس الخاص " يثرى حصة الاقتصاد المنزلى بطرق ذكية ونشطة." " نسبة تتراوح من (91%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت " يقدم المعلم بعض النماذج التمثيلية والعملية " فى المرتبة الاولى، " يطلب من التلاميذ مهام إضافية (قراءة كتب – مراجع– دوريات – يلخيص– يكتب مقالات"، "يوظف الانترنت للبحث عن موضوعات علمية جديدة" فى المرتبة الثانية، وهذا يدل على أهمية استخدام النماذج الحية والتطبيقات العملية لانها تساعد فى ترسيخ المعلومة، وكذلك الاطلاع على الجديد وتوظيف الانترنت، لذا يجب الاعداد الثقافي للمعلم اثناء الخدمة لكيفية التعامل مع الثقافات المتعددة فى ظل عصر العولمة، استغلالهم لكم المعلومات الهائل المتدفق عبر الانترنت والمتخصصين، للتحديث المستمر للقدرات والمهارات التدريسية، لان المعلم اصبح بحاجة كبيرة لمهارات فنية عالية ومعارف علمية، لكى يصل الى حد التمكن فى الاداء.

سابعاً: يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (12).

الجدول (12): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشجع المعلم الطلاب على القيام بالتعلم الذاتي	2.92	265.	97.33	1
2	يستخدم المعلم مدخل التعلم النشط	2.79	452.	93.00	3
3	يستخدم المعلم حل المشكلات بداخل الفصل	2.79	452.	93.00	3
4	يستخدم المعلم الاكتشاف في تدريس بعض الدروس	2.85	409.	95.00	2
5	يستخدم المعلم الوسائل التكنولوجياالحديثة لتحسين عملية التعلم	2.68	578.	89.33	4

حصل المعيار االسابع الخاص " يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة." " نسبة تتراوح من (94%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت " يشجع المعلم الطلاب على القيام بالتعلم الذاتي " في المرتبة

3	يوفر المعلم طرائق متنوعة لتساعد على التعلم	2.87	340.	95.67	1
4	يثير المعلم طلابه بأساليب مختلفة ليظهروا مشكلاتهم	2.57	602.	85.67	6
5	يتفاعل المعلم مع التلاميذ عن طريق تبادل المناقشات وينمي المعلم لدي التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو مادة الاقتصاد المنزلي الحوارات	2.81	393.	93.67	2
6	يشجع المعلم التلاميذ على حب الاستطلاع و الاكتشاف	2.74	522.	91.33	3
7	يساعد الطلبة للقدرة على اتخاذ القرارات السليمة	2.60	628.	86.67	5

حصل المعيار الخامس الخاص " تيسير خبرات التعلم الفعال لتحقيق جودة التعليم" " نسبة تتراوح من (91%)، وهذه نسبة مرتفعة اما بالنسبة للفقرات جاءت " يوفر المعلم طرائق متنوعة لتساعد على التعلم"، " يوفر المعلم فرص التعلم المستقل والتعاوني داخل الصف " فى المرتبة الاولى ويتفاعل المعلم مع التلاميذ عن طريق تبادل المناقشات و ينمي المعلم لدى التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو مادة الاقتصاد المنزلي " فى المرتبة الثانية، " يشجع المعلم التلاميذ على حب الاستطلاع و الاكتشاف" فى المرتبة الثالثة، وهذا يدل على اهمية المام ومعرفة المعلم بطرق التدريس المتنوعة لمساعدة الطلاب كل حسب قدراتهم لان استخدام طرق التدريس تساعد على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتسيير عملية التطور التعليمي، وان ينمي فى نفسه وللطلاب حب الاستطلاع والاهتمام بالبحث المستمر عن المعرفة الجديدة، وان يكون لديه العديد من المهارات العملية والعلمية التى تساعد على التقدم ويصبح مسؤولا عن تنمية مهاراته الشخصية والمهنية والتربوية لكى يصل الى حد التمكن فى الاداء.

سادساً: يثري حصة الاقتصاد المنزلى بطرق ذكية ونشطة. وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (11).

الجدول (11): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يثري حصة الاقتصاد المنزلي بطرق ذكية ونشطة.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
1	يخصص وقتا كافيا لحلقات المناقشة	2ز51	573.	83.67	3
2	يطلب من التلاميذ مهام إضافية (قراءة كتب – مراجع– دوريات –يلخيص– يكتب مقالات	2.74	484.	91.33	2
3	يقدم المعلم بعض النماذج	2.79	452.	93.00	1

الجدول (14): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يواظب المعلم لحضور دورات تدريبية بانتظام للارتقاء بادائه وفق متطلبات الجودة	2.92	265.	97.33	3
2	يدعم ارصدته المعرفية القديمة بالارصدة التى بثتها ثورات المعرفة المعاصرة	2.94	232.	98.00	2
3	يطور الاطر المعرفية والمهارية للمتعلم باغناء المواقف التعليمية بالمثيرات المناسبة	2.83	377.	94.33	5
4	يحترم المعلم شخصية التلاميذ ويتعاون معهم لحل المشكلات الخاصة	2.98	137.	99.33	1
5	يحترم زملاء العمل ويتواصل معهم	2.87	392.	95.67	4
6	يبنى المعلم الثقة بينه وبين الطلاب ويعمق الانتماء الوطنى	2.98	137.	99.33	1

حصل المعيار تاسعا الخاص " يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة،."

" نسبة تتراوح من (96%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت " يبنى المعلم الثقة بينه وبين الطلاب ويعمق الانتماء الوطني"،" يحترم المعلم شخصية التلاميذ ويتعاون معهم لحل المشكلات الخاصة" فى المرتبة الاولى، " يدعم ارصدته المعرفية القديمة بالارصدة التى بثتها ثورات المعرفة المعاصرة "فى المرتبة الثانية " يواظب المعلم لحضور دورات تدريبية بانتظام للارتقاء بادائه وفق متطلبات الجودة " فى المرتبة الثالثة،" يحترم زملاء العمل ويتواصل معهم"، فى المرتبة الرابعة، وهذا يدل على اهمية تحمل المعلمين لادوارهم ومسؤولياتهم الجديدة فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة، و تطوير قدراته من خلال حضور دورات تدريبية والاستفادة منها فى مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا، كما ان تعزيز وتبادل الافكار والتجارب والخبرات،و تدعم ارصدته المعرفية القديمة بالارصدة التى بثتها ثورات المعرفة المعاصرة لتجديد ادوارهم بصفة مستمرة، والوفاء بمتطلبات الطلاب باقامة علاقة طيبة واحترام الطلاب وبناء الثقة بينهم والمحبة الدائمة للطلاب والمعاملة الحسنة الممزوجة بالصدق والاخلاص وحسن معاملة الزملاء تساعد المعلم للوصول الى حد التمكن فى الاداء.

نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال على " ما مدى توافر معايير الجودة اللازمة لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الاولى، " يستخدم المعلم الاكتشاف في تدريس بعض الدروس "فى المرتبة الثانية " يستخدم المعلم مدخل التعلم النشط"، " يستخدم المعلم حل المشكلات بداخل الفصل فى المرتبة الثالثة وهذا يدل على انه كلما زادت معرفة المعلم بالنظريات التربوية الحديثة وتطبيقها وتشجيع التعلم عن طريق استشفاف المعرفة من خلال معالجة المعلومات واستقصائها من خبرات الطلاب انفسهم وكذلك ضرورة تنوع استراتيجيات التدريس وزيادة استخدام الاساليب التعليمية المتطورة، لكي يصل الى حد التمكن فى الاداء.

ثامناً: يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدي تقدم الطلاب في ضوء معايير الجودة، وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (13).

حصل المعيار الثامن الخاص " يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدي تقدم الطلاب في ضوء معايير الجودة."

" نسبة تتراوح من (92%)، وهذه نسبة مرتفعة، اما بالنسبة للفقرات جاءت " يستخدم المعلم اساليب متنوعة لتقويم لمفرفة مستوى الطلاب " فى المرتبة الاولى، " يتقبل المعلم تقويم الطلاب والمعلمين لادائه "فى المرتبة الثانية " يبتكر المعلم ادوات لتقويم الدروس " في المرتبة " تشارك الاسرة فى عملية التقويم الطلاب"، وهذا يدل على اهمية تنوع اساليب التقويم واستخدام اسئلة تفكير عليا، وان الشراكة بينه وبين الطلاب والمعلمين فى عملية تقويم نفسة تساعده فى تطوير ادائة، والاهتمام بمستوى ادائه وقياسه بهدف تطويره، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية كهدف وعائد لكى يصل الى حد التمكن فى الاداء.

الجدول (13): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والترتيب لمعيار يطبق المعلم خطوات التقويم لمعرفة مدى تقدمه في ضوء معايير الجودة.

م	المعايير الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	يستخدم المعلم اساليب متنوعة لتقويم لمعرفة مستوى الطلاب	2.87	392.	95.67	1
2	يبتكر المعلم ادوات لتقويم الدروس	2.74	522.	91.33	3
3	تشارك الاسرة فى عملية التقويم الطلاب	2.58	660.	86.00	4
4	يتقبل المعلم تقويم الطلاب والمعلمين لادائه	2.81	393.	93.67	2

تاسعاً: يحرص المعلم على النمو المهني واحترام اخلاقيات واداب المهنة، وقامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والنسب لفقرات هذا المعيار كما يوضحها الجدول (14).

قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل معيار من معايير تطوير الاداء التدريسي، كما يوضحها الجدول (15).

الاعدادية؟ وللاجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل معيار مع المجموع الكلي للاستبانة.

الجدول (15): قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لبطاقة الملاحظة.

م	العبارات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوزن النسبى
1	يدرك المعلم طبيعة مادة الاقتصاد المنزلى في ظل المتغيرات العالمية	2.83	2.83	94.44
2	يبين المعلم الروابط والعلاقات العلمية بمجالات الاقتصاد المنزلي المختلفة	2.40	0.77	80.00
3	يتعرف المعلم على أهداف مادة الاقتصاد	2.20	0.89	73.33
4	يرتب الموضوعات ترتيبا منطقيا	1.96	0.76	65.56
5	يضع المعلم تصورا لمشكلات مادة الاقتصاد المنزلى التي قد تواجه الطلبة	1.70	0.65	56.67
6	يوظف المعلم الخامات البيئية المحيطة بالطلبة أثناء عملية التدريس	1.63	0.56	54.44
7	يقوم المعلم بالاستشارة العقلية عن طريق تنوع الأسئلة	1.90	0.55	63.33
8	يستمع المعلم بعناية لأفكار الطلبة	2.20	0.71	73.33
9	يطرح المعلم أسئلة مفتوحة لتساعد على التفكيرالابداعي	1.70	0.65	56.67
10	يشرك جميع الطلبة في أنشطة المتنوعة داخل وخارج الفصل	2.40	0.72	80.00
11	يوفر المعلم طرائق متنوعة لتساعد على التعلم	1.90	0.55	63.33
12	يوفر المعلم فرص التعلم التعاوني داخل الصف	2.20	0.89	73.33
13	يتفاعل المعلم مع التلاميذ عن طريق تبادل الحوار وحلقات المناقشة	2.40	0.72	80.00
14	ينمي المعلم لدي التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو مادة الاقتصاد المنزلي	2.83	2.83	94.44
15	يشجع المعلم التلاميذ على حب الاستطلاع	2.20	0.89	73.33
16	يستخدم المعلم البيان العملي والنماذج الحية المتنوعة	2.40	0.56	80.00
17	يطلب من التلاميذ الاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة (قراءة كتب – مراجع– دوريات – يلخيص– يكتب مقالات)	2.20	0.71	73.33
18	يوظف الانترنت للبحث عن موضوعات علمية جديدة	1.97	0.76	65.56
29	يشجع المعلم الطلاب على القيام بالتعلم الذاتي	1.87	0.90	62.22
20	يستخدم المعلم الاكتشاف في تدريس بعض الدروس	1.73	0.64	57.78
21	يستخدم المعلم حل المشكلات بداخل الفصل	1.80	0.66	60.00
22	يستخدم المعلم اساليب متنوعة لمعرفة مستوى الطلاب	2.20	0.71	73.33
23	يتقبل المعلم تقويم الطلاب والمعلمين لادائه	1.90	0.55	63.33
24	يبتكر المعلم ادوات لتقويم الدروس	1.90	0.55	63.33
25	تشارك الاسرة فى عملية التقويم الطلاب	1.97	0.76	65.56
26	يبنى المعلم الثقة بينه وبين الطلاب ويعمق الانتماء الوطنى	2.40	0.77	80.00
27	يحترم المعلم شخصية التلاميذ ويتعاون معهم لحل المشكلات الخاصة	2.83	0.46	94.44
28	يدعم المعرفية القديم الجديدة ة بالمعرفة التى بثتها ثورات المعرفة المعاصرة	2.40	0.77	80.00
39	يواظب المعلم لحضور دورات تدريبية بانتظام للارتقاء بادائه وفق متطلبات الجودة	1.73	0.64	57.78
30	يحترم زملاء العمل ويتواصل معهم	2.53	0.63	84.44

(يرتب الموضوعات ترتيبا منطقياً، يضع المعلم تصورا لمشكلات مادة الاقتصاد المنزلي التي قد تواجه الطلبة، يوظف المعلم الخامات البيئية المحيطة بالطلبة أثناء عملية التدريس، يقوم المعلم بالاستشارة العقلية عن طريق تنوع الأسئلة، يطرح المعلم أسئلة مفتوحة لتساعد على التفكيرالابداعي، يوفر المعلم طرائق متنوعة لتساعد على التعلم، يوظف

يتضح من الجدول السابق ان درجات بطاقة الملاحظة لتقويم الاداء التدريسي تتراوح ما بين (54.44 – 94.44) مما يدل على انخفاض الاداء التدريسي فى بعض الفقرات لبطاقة الملاحظة مما يتطلب تطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي للارتقاء بالعملية التعليمية وهذه الفقرات هي:

- عقد اجتماع (اسبوعي – شهري) للمعلمين والموجهين للتعرف على معايير الجودة وكيفية نشر ثقافة الجودة وفقا للمعايير العالمية لتحسين اداء المعلمين.
- توسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمى فى جميع مراكز وبرامج التدريب .

2. المحور الثاني: تمكين المعلم والمتعلم من مصادر المعرفة:

- يخصصى المعلمين وقتاً كافياً للحوار والرد على التساؤلات.
- توجيه الطلاب تجاه المصادر القيمة للمعرفة وتدريبهم على طرق الحصول عليها والاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات العالية.
- تغيير وتحديث المهارات التدريسية المستخدمة من قبل المعلم في العملية التعليمية.
- تفعيل التعليم الالكتروني.
- توفير الامكانات من اجهزة وبرامج في المدارس تساعد المعلم على بناء نظام تعليمي يعتمد على الجودة.

3. المحور الثالث: التطوير المنهجي:

- تدريب المعلمين لتنمية قدرتهم على تصميم المناهج وتنفيذها وتقويمها فى ضوء معايير الجودة لتحقيق الاهداف المنشودة وفي ضوء حاجة الطلاب ومتطلبات المجتمع.

4. المحور الرابع: التطوير البحثي:

- تدريب المعلمين على برامج واساسيات الجودة وكيفية التعامل مع التكنولوجيا وتنمية القدرة على الاستفادة من الجودة والتكنولوجيا ومن شبكة المعلومات فى البحث العلمي.

التوصيات:

- ضرورة الاطلاع على المعايير العالمية والمحلية والاطلاع على كل جديد.
- تبنى المعايير العالمية لجميع المواد الدراسية.
- قيام وزارة التربية والتعليم بعمل دورات تدريبية لترسيخ المعايير الخاصة بمعلمى كل مادة دراسية.
- وضع مكافات وحوافز تشجيعية للمعلمين الذين يقومون بتطوير ادائهم وفق معايير العالمية والقومية.
- حفز القادرين من ابناء المجتمع وكذلك المؤسسات الخاصة بالقطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني على الاسهام فى تمويل اعداد المعلمين وتدريبهم وفق معايير الجودة.
- متابعة المتدربين وتقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية ، ومدى التحسن فى ادائهم.
- تضمين الكتب الدراسية مجموعة من الانشطة والمشاريع والواجبات والمهام مهارات التدريس فى ضوء معايير الجودة.
- توجيه المدارس الى ضرورة استخدام الممارسة العملية ، وطرائق تعليمية قائمة على حل المشكلات التى تنمى عند الطلاب مهارات الانترنت للبحث عن موضوعات علمية جديدة، يشجع المعلم الطلاب على القيام بالتعلم الذاتي يستخدم المعلم الاكتشاف في تدريس بعض الدروس، يستخدم المعلم حل المشكلات بداخل الفصل، يتقبل المعلم تقويم الطلاب والمعلمين لادائه، يبتكر المعلم ادوات لتقويم الدروس، تشارك الاسرة فى عملية التقويم الطلاب، يواظب المعلم لحضور دورات تدريبية بانتظام للارتقاء بادائه وفق متطلبات الجودة).

وهذا يتطلب مجموعة من المتطلبات والاجراءات لتحديث المهارات التدريسية لسير العملية التربوية والتعليمية وتفاعلها مع التقنيات المتطورة واساليب التدريس وكذلك استخدام طرق التدريس التى تساعد على حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة الالتزام بالاخلاق الدينية السليمة والثقافة العامة واتساع الافق والقدرة على القيادة وخدمة المجتمع وذلك للارتقاء بالاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي للمرحلة الاعدادية لمواكبة مجتمع المعرفة.

نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال على "كيفية الاستفادة من المعايير لتطوير الاداء التدريسي لمعلمي الاقتصاد المنزلي فى المرحلة الاعدادية؟ في ضوء ما اسفرت عنه النتائج وانطلاقا من الاسس الفكرية والمبادئ الاساسية للجودة، وادراك الواقع الحالي للمعلمين تمكنت الباحثة من تحديد التصورات الازمة للاستفادة من معايير الجودة وهي كما يلي:

1. المحور الاول: نظام اعداد المعلم من قبل (وزارة التربية والتعليم– مديريات التربية والتعليم):

- اعادة النظر لتاهيل المعلمين وفقا خطة لتطوير التعليم.
- التمهيد للتغيير والتطوير من قبل وزارة التربية والتعليم وفقا لمعايير الجودة.
- اعداد المعلم من قبل وزارة التربية والتعليم فى الجودة الشاملة من خلال الالتحاق بالبرامج الخاصة.
- انشاء مراكز للجودة بفريق ذو كفاء عالية لنشر ووعي المعلمين واكتسابهم المهارات اللازمة.
- رفع اداء معلمي وموجهى الاقتصاد المنزلي عن طريق متابعة البرامج التدريبية لتطوير اداء المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم.
- عمل حلقات اتصال بين الجامعات من اجل متابعة تطبيق معايير الجودة ورفع الكفاءة اللازمة لتحسين العملية التعليمية.
- عمل خطة منهجية يقوم فيها المتخصصون بشرح المعايير وكيفية تطبيقها، وتعميمها على مديريات التربية والتعليم.
- الالتزام بالخطة المبرمجة لتطبيق الجودة من قبل مديريات التربية والتعليم.
- عقد ندوات ومؤتمرات عن المعايير بشكل دوري ومستمر.
- تخصيص مكافاة للمشاركين والمتابعين للجودة ومعاييرها.

السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، المجلد الأول، ص236.
8. الغريب زاهر إسماعيل (2001). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. القاهره: عالم الكتب.
9. ايزيس نوار (2003). استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي. الإسكندريه: دار المعرفة الجامعية.
10. إيزيس نوار، سهير نور، منى بركات (1992). الاقتصاد المنزلي بين النظرية والتطبيق. كلية الزراعة: جامعة الإسكندرية.
11. جابر عبد الحميد (1998). الكتاب السادس في التدريس والتعلم: الأسس النظرية– الاستراتيجيات والفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس.
12. جابر عبد الحميد جابر (2000). مدرس القرن الحادى والعشرون الفعال. المهارات والتنمية المهنية. القاهره: دار الفكر العربي.
13. جيرولد كمب (ترجمة) أحمد خيرى كاظم (1987). تصميم البرامج التعليمية. القاهرة: دار النهضة.
14. حسام الدين حسنى هيكل (2005). مشاكل ومعوقات تكنولوجيا تصميم وانتاج الملابس الجاهزة ودور الكمبيوتر فيها. رسالة دكتوراه، كلية الفنون التطبيقية بدمياط، جامعة المنصورة.
15. حسن حسين زيتون (1999). تصميم التدريس. الكتاب الثاني. القاهرة: عالم الكتب.
16. خالد محمد الزامل (1999). مفهوم ادارة الجودة الكلية فى المملكة العربية السعودية. المؤتمر السادس للتدريب والتنمية، القاهره، .ادارة الجودة الشاملة. ص3.
17. راتب السعود (2002). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية. مجلة دراسات: الجامعة الأردنية، المجلد 21 (أ)، العدد (1).
18. رانيا حسني هيكل (2005). إستخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي فى إعداد برنامج تطبيقى لتنظيم الخطوط الإنتاجية لخدمة مجال تصنيع الملابس الرجالي. رسال ماجستير، كليه الإقتصاد المنزلي، جامعه المنوفيه.
19. رشدي احمد طعيمة (2006). معايير جودة الاصالة فى التعليم العام للعالم الاسلامي. المؤتمر العلمي الثامن عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم وبناء الانسان العربي، المجلد الأول، ص45.
20. زينب محمد أمين (2000). إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
21. سالم سعيد القحطاني (1993). ادارة الجودة الكلية وامكانية تطبيقها فى القطاع الحكومي. مجلة الادارة العامة. السنه32، العدد78 ص16.

الملاحظة والتفكير العلمي ومهارات المبادرة والحوار. ضرورية التغيير والتطوير وفق معايير الجودة الشاملة.
- التخطيط بشكل هادف لتقييم المعايير العالمية.
- تعميم المعايير على جميع المديريات والجهات المسئولة.
- التطبيق الفعلى للمعايير للوصول للجودة الشاملة وللحصول على الاعتماد.
- التحاق المعلمين بالدورات وورش العمل الخاصة للجودة.
- انشاء مراكز للجودة تتضمن فريق عالى الكفاءات لتقديم المساعدات الفنية.
- خلق برامج لتطوير اداء المعلمين للمساعدة على الابتكار.
- التعاون بين مدريات التربية والتعليم والجامعات لتحقيق الجودة.

المقترحات:

1. تصميم برنامج وفق المعايير القومية والعالمية لتطوير الاداء الاكاديمي للمعلمين.
2. دراسة اثر تطبيق معايير الجودة لتدريس الاقتصاد المنزلي فى تنمية التفكير الابتكاري.
3. تنفيذ الانشطة العملية لتنمية الابتكار والتحصيل الدراسي فى المراحل الدراسية المختلفة في ضوء جودة التعليم.

المراجع:

1. ابراهيم الدسوقي (2007): تخطيط جودة التعليم الجامعى فى مصر فى ضوء المتغيرات المحلية والعالمية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعه القاهره.
2. أحمد إبراهيم (1998). واقع ممارسة مهارات العلاقة الإنسانية لدى نظار مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودراسة ميدانية على محافظة الشرقية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، العدد 32. ص 13.
3. احمد احمد (2002). الجودة الشاملة فى الادارة التعليمية والمدرسية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
4. أحمد حامد منصور(1983). استخدام نظام الوسائط المتعددة فى تحقيق بعض أهداف تدريس الرياضيات للمرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
5. أحمد حسين اللقانى، علي أحمد الجمل (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية فى المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة: عالم الكتب.
6. اركارو جانيس (ترجمة) سهير بسيونى (2001). اصلاح التعليم الجودة الشاملة فى حجرة الدراسة. القاهره: دار الاحمدي للنشر.
7. الشيماء عبدالله المغربي، محمد عزت عبدالموجود (2005). ضوابط عملية لاعداد المعلم فى ضوء المستويات المعيارية. المؤتمر العلمي

22. سميحة كرم (1998). الاقتصاد المنزلي ماضياً وحاضراً ومستقبلاً في دولة قطر. مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية المجلد 8، العدد 3.
23. عبد الفتاح زين الدين (1996). المنهج العلمي لتطبيق ادارة الجودة الشاملة فى المؤسسات العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
24. عبد اللطيف بن الصفى الجزار (1995). مقدمه فى تكنولوجيا التعليم: النظريه والعمليه. القاهره: المؤلف.
25. على زهدى شقور (2006). البيئة الافتراضية والتعليم From www. Moufoud.jeeran.com/archive/2006/9/99104.html
26. فرانكلين أوهارا (ترجمه) مركز التعريب والبرمجه (2001). دليل ISO 9000 للمطابقه والحصول على شهادة معايير إداره الجوده العالميه. بيروت: الدار العربيه اللبنانيه.
27. كوثر كوجك (1997). اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي. ط2. القاهرة: عالم الكتب.
28. كوثر كوجك (2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة: عالم الكتب.
29. المجالس القومية المتخصصة (2004). التمحور حول العالم فى الجامعات والمعاهد المصرية. الدورة الثلاثون. القاهره: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا شعبة التعليم الجامعي والعالي.
30. محمد ابراهيم البلوشى (2002). الادوار والاحتياجات، ورقه عمل، من بحوث الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي للصفين 11،12، ص139.
31. محمد رجب فضل الله (2004). متطلبات التقويم اللغوى فى ظل حركة المعايير التربوية (معايير مقترحة لاداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام). المؤتمر العلمي السادس عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس– تكوين المعلم. القاهره. المجلد 2، ص154.
32. محمد على نصر (2005). دور التعليم الالكتروني فى تطوير الاداء وتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي. المؤتمر العلمي السنوي العاشر. سلسلة دراسات وبحوث محكمة، عدد خاص، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. كلية البنات: جامعة عين شمس. ص223–228.
33. محمد على نصر (2005). رؤى مستقبلية لتطوير اداء المعلم فى ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي السابع عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس، المجلد الاول. ص158.
34. محمد على نصر (2006). رؤية مستقبلية لتطوير برامج اعداد معلم الطفل فى ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمي الثامن، الطفل والطفولة فى مطلع الالفية الثالثة، كلية التربية: جامعة المنيا.
35. محمد عطية خميس (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمه.
36. محمد عطية خميس (2009). تكنولوجيا التعليم والتعلم. ط3. القاهرة: دار السحاب.
37. محمد مجاهد، بديرالمتولى (2006). الجودة والاعتماد فى التعليم الجامعى: مع التطبيق على كليات التربية. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
38. مصطفى جودت مصطفى(1999). تحديد المعايير التربويه والمتطلبات الفنيه لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليميه فى المدرسه الثانويه. رساله ماجستير، كليه التربيه، جامعه حلوان.
39. مصطفى عبدالرحمن طه (2005). تطوير إنتاج برامج الوسائل المتعدده التعليميه فى ضوء نموذج مقترح لإداره الجوده الشامله. رساله دكتوراه، كليه التربيه، جامعه حلوان.
40. معجم لسان العرب متاح في (www.AJeeb.com).
41. نايف هاشل الرومي (2005). ثورة المعرفة وتحدي التقنية: المدرسة بوابة المستقبل لمجتمع جديد. من بحوث الندوة الاقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الاساسي للدول العربية للصفين 11، 12. ص1–4.
42. هند الخثيلة (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والانسانية. المجلد 12. العدد 2، ص107– 123.
43. وزارة التربية والتعليم (2003). المعايير القومية للتعليم فى مصر. مشروع إعداد المعايير القومية. القاهرة. الوزاره. المجلد الأول، ص12–13.
44. وليم عبيد (1998). تربويات الرياضيات. القاهرة: دار أسامه للطبع والنشر.
45. وليم عبيد (2008). الجودة فى التعليم الجامعي معايير عصرية بعقول مصرية. المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر لمركز تطوير التعليم الجامعى، كلية التربية، جامعة عين شمس.
46. ياسر ميمون (2006): دراسة تقويمية لبعض الجامعات الخاصة فى مصر فى ضوء معايير الجودة، دكتوراة فى قسم اصول التربية، كلية التربية جامعة المنوفية.

47. Danielson, C. (1997). An Introduction to using portfolios in the classroom. Alexandria. va. US/A: Association for Supervision and Curriculum Development.
48. Decker Walker (2003). Fundamentals of Curriculum Passion and Professionalism Lawrence Erebaum Associates. London: New Jersey
49. Cheng Y. (1996).The Pursuit of School Effectiveness. The Hong Kong Institute of Educational Research. Hong Kong: The Chinese University.

50. Harvey L, Green D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher, Education Journal. Vol. 18, P. 89.
51. Developing Educational Standards- Family and consumer sciences from www.Edstandards.org.
52. Bass K. Assessing the Use of Total Quality Management in the Business school classroom (4-9-2002) from www.edu.cn/www/test/com.htm1.
53. Lim.D (2001). Quality Assurance in Higher. Education study of Developing Countries, Aldershet Ashgate: Publishing LTD.
54. National Council of teachers of Mathematics (NCTM) (1989). The Curriculum and Evaluation Standards for school Mathematics Reston. VA the Council.
55. National Council of teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Curriculum and Evaluation Standards for school Mathematics Reston. VA the Council.
56. New York. Core Subjects and Learning Standards from http://www.edstandards.org.
57. Rhode Island. Standards, Instruction, and Student Assessment from http://www.edstandards.org.
58. Sally, M.; Bill, C.; William, H. (2009). Improving Workforce Capabilities with the Ca-maturity model From www.Saly.W.C.com/Impr.Html.
59. Wong, K. (2001).The First day of school. How to be an Effective Teacher. Mountain View, C.A, Harry: K. Wong, publications.

الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (ل.م.د) في مجال البحث العلمي
دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

الدكتور بن زروال فتيحة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي (الجزائر)–
fatihabenz70@gmail.com

الأستاذة نصراوي صباح
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي (الجزائر)–
sabahnesraoui@gmail.com

الملخص: *يعتمد نجاح أي تغيير في أي منظمة على مدى توفير الظروف الملائمة له، من هنا يعتبر نجاح التغيير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية بتبنيها لنظام الليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د) في التعليم الجامعي مرهونا بمدى تهيئة مكوناتها لهذا التغيير، وباعتبار أن هيئة التدريس هي الطرف الرئيس في تنفيذ هذا التغيير، فإن إعدادها وتهيئتها من خلال تدريبها على أداء وظائفها وفقا لمتطلبات هذا النظام أمر بالغ الأهمية، ولن يتأتى ذلك طبعا دون تحديد للاحتياجات التدريبية لديها في مختلف مجالات تلك الوظائف. وفي هذا السياق تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي في ظل نظام ل.م.د في مجال البحث العلمي. اعتمادا على المنهج الوصفي، تم جمع البيانات باستخدام الاستبيان من 175 أستاذا من جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي– موزعين على مختلف كلياتها، ودعم بمقابلة 10 أساتذة من مختلف الكليات. وبينت النتائج أن كل الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهمة البحث العلمي في ظل نظام ل.م.د حازت على نسب من متوسطة إلى عالية، أما فيما يخص الحاجة المعرفية المتعلقة بمفاهيم نظام ل.م.د فحازت المفاهيم التالية على نسب عالية: المعابر الشهادات المهنية في نظام ل.م.د، التدرج عبر السنوات في نظام ل.م.د الوحدات التعليمية، نظام الأرصدة، عروض التكوين، الانتقال عبر السداسيات في نظام ل.م.د، وفي الأخير ختمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات التي تم التوصل إليها من خلال مجريات الدراسة.*

الكلمات المفتاحية: *الاحتياجات التدريبية، نظام ل.م.د، البحث العلمي، أساتذة التعليم الجامعي.*

المقدمة (Introduction):

تعدى دور الجامعة اليوم مهمة التكوين ليمتد إلى دور التفاعل مع المجتمع لبحث حاجاته وتوفير متطلباته، وإدراك الدول الأوروبية لهذا الدور دفعها إلى إعادة النظر في أنظمتها الجامعية، وصولا إلى تبني إصلاحات جديدة لجعل الجامعة مؤسسة فعالة في المجتمع، قادرة على التفاعل مع متطلباته وحل مشكلاته وتوفير احتياجاته؛ أي مؤسسة منتجة في المجتمع تراعى فيها شروط ومعايير الجودة في مخرجاتها، ومن أجل تحقيق هذه الجودة تبنت هذه الدول هيكلة جديدة مشتركة لنظامها التعليمي في طوره الجامعي سميت بنظام ليسانس، ماستر، دكتوراه (ل.م.د LMD).

وقد انخرطت الجامعة الجزائرية في سياق هذا النظام بصورة فعلية سنة 2003، ومع بداية الشروع في الإصلاحات تم إدراك أن نظام ل.م.د يتطلب إمكانات هامة من حيث التجهيز والتأطير، بالإضافة إلى ضرورة توفر المؤسسات المستخدمة، وكذا ضرورة تجهيز وتهيئة المفعل الرئيس لهذا التغيير وهو الأستاذ الجامعي [07].

ولتهيئة الأستاذ الجامعي بشكل يمكنه من العمل بفعالية وأريحية في ظل هذا التغيير كان من الضروري بل من الواجب الاعتماد على التدريب، باعتباره القادر على إمدادهم بالمعارف الجديدة والمهارات الحديثة والاتجاهات المسايرة لهذا التطور؛ خاصة وقد أصبح متوقعا من الأستاذ الجامعي تأدية وظائفه بطريقة مختلفة عن ما كان عليه سابقا. ومن أهم هذه الوظائف وظيفة البحث العلمي، هذه الوظيفة التي تبرز أهميتها من خلال قدرتها على خلق المعرفة وتزويد المجتمع بها لجعله قادرا على مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية، أي البحث للمجتمع، ومن خلال قدرتها على تنمية قدرات ومهارات الأستاذ فيصير قادرا على تأدية وظائفه الأخرى بفعالية عالية من جهة أخرى، أي البحث لتنمية الذات[02]. وللإفادة القصوى من التدريب، لا بد من تحديد مكامن النقص لدى هيئة التدريس مقارنةً بالأداء المطلوب منها في هذه الوظيفة في ظل التغيرات التي عرفتها الجامعة الجزائرية، ويعرف هذا النقص بالفجوة أو بالاحتياجات التدريبية، التي يشكل تحديدها الخطوة الأولى في عملية التدريب.

وفي هذا السياق، وانطلاقا من أهمية مجال البحث العلمي كقاعدة لضمان تحقيق الجودة كونه المسؤول عن خلق المعرفة وتزويد الطلبة والمجتمع بها، تندرج الدراسة الحالية؛ إذ تسعى للإجابة على التساؤل التالي:

- ما هي الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د في مجال البحث العلمي؟

خلفية المشكلة (Problem Background):

وفي السياق المتعلق برصد الاحتياجات والنقائص المتعلقة بالأساتذة الجامعيين في ظل التغيير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية، باعتبارهم المسؤولين والقادرين على تجسيد هذا التغيير، سنقوم من خلال الدراسة الحالية برصدها في أحد أهم وظائف الأستاذ وهي وظيفة البحث العلمي، باعتباره أحد أهم المداخل للوصول إلى الجودة في التعليم الجامعي كونه

المسؤول عن تطوير مهارات الأستاذ في الوظائف الأخرى من جهة، ومن جهة أخرى فهو المسؤول عن تزويد المجتمع ومؤسساته بالبحوث والابتكارات القادرة على تنميته وتطويره، وكذا تزويده بالكفاءات والكوادر البشرية المؤهلة بالنوع والكم المحدد مسبقا بالاتفاق بين الجامعة ومؤسساته.

لذلك سنقوم في دراستنا الحالية بالإجابة على التساؤل السابق الذكر من خلال:

- تحديد مهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام ل.م.د في مجال البحث العلمي.
- تحديد المفاهيم المتعلقة بنظام ل.م.د.
- تحديد المهام المتضمنة في وظيفة البحث العلمي في ظل نظام ل.م.د والتي يحتاج الأستاذ للتدريب فيها.
- ترتيب المفاهيم المرتبطة بنظام ل.م.د حسب درجة وضوحها لدى الأستاذ الجامعي.

وتكمن أهمية هذا البحث في:

- كون تحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في عملية التدريب، الذي يعد بدوره ضرورة حتمية يفرضها أي تغيير يتم على مستوى أي منظمة مهما كان نوعها.
- يمكن أن تستثمر نتائج هذه الدراسة كأرضية لبناء برنامج تدريبي لأساتذة التعليم الجامعي في مجال البحث العلمي.
- إمكانية إجراء أعضاء هيئة التدريس للتقويم والتطوير الذاتي في مجال البحث العلمي من خلال الاطّلاع على نتائج هذه الدراسة والتعرف على مكامن النقص لديهم مقارنة مع ما يتطلبه تطبيق نظام ل.م.د
- كون هذه الدراسة تمثل مؤشرًا يمكن الاستدلال به من أجل إقناع الجهات المسؤولة بضرورة تدريب الأساتذة الجامعيين.

ولكل دراسة مجموعة من المفاهيم التي تخدم الموضوع بشكل مباشر وتساعد الباحث على تحديد مسار بحثه، ولقد تم استخدام المفاهيم التالية في الدراسة الحالية:

نظام ل.م.د(ليسانس، ماستر، دكتوراه):

هو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية «الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا»، ثم تبنته الدول الأوربية في أواخر التسعينيات، أما في الجزائر فقد تم تبنيه في ضوء التوصيات الخاصة بلجنة إصلاح المنظومة التربوية بهدف التماشي مع التحولات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية المحلية، وللتكيف أيضا مع التحولات العالمية ونظام العولمة. تم تطبيقه منذ الدخول الجامعي 2004-2005.

يهدف هذا النظام بشكل رئيس إلى ما يلي:

- المرونة التي تسمح بمقارنة ومعادلة الشهادات على الصعيد الدولي، حيث يتم إرفاق الشهادة بملحق يوضح الكفاءات التي تم منحها للمتكون بالتفصيل.
- الحركية من أجل الجميع، بمعنى السماح بحركية (الطلبة، الأساتذة، الباحثون وباقي أفراد الطاقم الجامعي) من أجل السماح بتبادل الخبرات على المستوى الدولي.
- حرية الطالب في اختيار مسار التكوين، وتحديد مشروع دراسته المهني وذلك بالتنسيق مع المؤسسات أو الهيئات الموظفة.
- هيكلة متكونة من ثلاث مراحل متدرجة.
- تقييم جودة أنظمة التعليم الجامعي وفق قاعدة أو مبدأ المعارف المشتركة والتي تسمح كما سبق الذكر بالحركية لمختلف العناصر.
- التسيير الذاتي للجامعة والتكفل بتغطية نفقاتها ذاتيا، حيث تصبح الجامعات مؤسسات منتجة.
- التكوين من أجل النوعية، أي ضمان تكوين نوعي يلبي حاجات ومتطلبات المجتمع في سوق العمل من كفاءات جامعية.
- التقليل من الحجم الساعي الدراسي.
- تطوير ميكانيزمات التكيف المستمر والتوافق مع المهن [11].

ويقوم نظام ل.م.د على عدة توجهات على المستوى الدولي، من أهمها:

- **التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية للاقتصاد الحر في التعليم العالي:** وهدفه هو خلق توافق بين متطلبات السوق الخارجية من اليد العاملة، وبين قدرات خريجي الجامعة مع خلال السعي إلى خلق تكامل بين الكم والكيف فيما يتعلق بمخرجاتها(الخرجين من الطلبة).
- **التوجه نحو تنويع ملامح التكوين:** يدعو نظام ل.م.د إلى ضرورة اعتماد التكوين العام الذي يعتمد على نظرةٍ شاملة وتكاملية، تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الفرد المثقف كالفلسفة والأخلاق والآداب، والمنطق بشكل خاص وبالتالي هو تكوين متفتح على كل شيء.
- **التعليم و التكوين مدى الحياة:** إن العلم في تطور وتغير مستمر ومن هذا المنطلق كان التعليم والتكوين المستمر ضرورة حتمية من أجل مواكبة هذه التطورات والتغيرات وتطويرها في حقل العمل بصورة مستمرة.
- **تطبيق التمهين في التعليم العالي:** أي خلق التكيف بين التعليم العالي والسوق التي سوف يعمل فيها خريجو المؤسسات الجامعية، أي اعتماد التكوين الذي يتم في ظل دراسة معمقة لمتطلبات سوق العمل، حيث بات هذا البعد ضرورة حتمية يفرضه الواقع على أنظمة التكوين بما فيها التعليم الجامعي[09]
- **التوجه نحو إعادة النظر في بنى التعليم العالي:** من أبرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي التي تبناها نظام ل.م.د البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي، ومن أجل تحقيق ذلك لابد من إعادة النظر في مسؤوليات

هيئة التدريس وإدارة مؤسسات التعليم العالي وتسييرها، وفي الهياكل البنائية للجامعات...[03]

- **التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي:** أصبح البحث العلمي اليوم من أهم السلع والخدمات التي تنتجها وتبيعها مؤسسات البحث العلمي ومختلف المراكز البحثية الأخرى، من خلال تتجير وتسليع البحث العلمي وبالتالي، فقد أصبح من الضروري أن تتوجه الجامعة الجزائرية نحو تطوير البحث العلمي.

البحث العلمي: يعرف البحث العلمي بأنه النشاط الأكثر تنظيما، الموجه نحو اكتشاف وتنمية كيان معرفي منظم؛ ويقوم البحث العلمي على التحليل المنظم والموضوعي، ويعتمد على تسجيل الملاحظات وتجميع البيانات التي قد تقود إلى تنمية التعميمات والمبادئ والنظريات والنتائج التي تساعد على التنبؤ والتحكم القريب في الأحداث والظواهر[08].

والبحث العلمي في نظام ل.م.د هي الوظيفة التي يقوم من خلالها الأستاذ الجامعي بالمشاركة في إعداد المعرفة، وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأوّلي والمتواصل من جهة، والقيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاته وقدراته الذاتية لممارسة وظيفة أستاذْ باحثْ من جهة أخرى[02].

ويعتمد البحث الحالي على تقسيم وظيفة البحث العلمي إلى شقين: الأول يتعلق بالبحث للمجتمع، والثاني بالبحث لتنمية الذات، وهما الأساسان اللذان سيتم في ضوئِهما بناء أداتي جمع البيانات.

الاحتياجات التدريبية:

يرى علماء الإدارة أن الاحتياجات التدريبية تعني ما يراد تنميته لدى الموظف من معلومات ومهارات وسلوكيات واتجاهات، إما بسبب حدوث تغييرات تنظيمية أو تقنية، أو لظهور نواحي ضعف فنية أو إنسانية في قدرات العاملين والرؤساء، أو لمقابلة التطور في التنظيم، أو بسبب الترقية والتنقلات، أو لمواجهة مشكلات واقعية أو محتملة[06]. وفي هذا البحث هي جميع التغيرات المطلوب إحداثها في أداء الأستاذ الجامعي بواسطة التدريب حتى يكون قادرا على أداء مهامه المتعلقة بوظيفة البحث العلمي وفق متطلبات نظام (ل.م.د) الذي تبنته الجامعة الجزائرية.

ومن الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي ما يركز فقط على جانب معين من مهامه العديدة كدراسة(Mahmodi et al., 2011) حول تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الزراعة والموارد الطبيعية الإيرانيين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات (IT) في الأنشطة التدريسية والبحثية، التي أظهرت نتائجها أن أهم هذه الاحتياجات هي نظريات ونماذج التربية الالكترونية، واستخدام الميكرسوفت وورد هوا أقلها أهمية[13]؛ ودراسة (Hussain et al, 2011) التي هدفت إلى تنمية استعمال الأساتذة بالجامعات الباكستانية للموارد التي يوفرها الحاسوب بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، وأكدت نتائجها على فعالية التدريب الذي صمم على هذا الأساس[12]؛ إضافة إلى دراسة(الويزة طشوعة، 2009) التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في الجزائر في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، وذلك عن طريق تحديد متطلبات التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، ومقارنتِها بقدرات الأساتذة لتحديد النقاط التي هم فيها بحاجة للتدريب، وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين وتحسين نوعيتها وتشجيع دراسات تقويم التعليم العالي عموما وتقويم أداء أساتذة التعليم العالي بصفة خاصة[04].

ومنها ما هدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي بشكل شامل كدراسة (أسماء العمري، 2010) التي سعت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت إلى أن هناك احتياجات عالية في المجال البحثي، فالمجال التربوي، ثم المجال الإداري، واحتياجات متوسطة في المجال التقني ثم مجال خدمة المجتمع[01]؛ وأيضا دراسة (Fernandez Diaz et al, 2010)التي أجريت في مدريد بإسبانيا، وهدفت إلى التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتغيرات التي يشهدها التعليم العالي في أوروبا، إضافة إلى محاولة فهم أهمية التطوير النمو المهني لديهم، وكيف يمكن تحسين مقاربات التنمية المهنية في الجامعة، وبينت نتائجها درجة من الجهل حول التغيرات في التعليم العالي الأوروبي و شعورا بالمقاومة لدى الكثير من الأساتذة، وفي حين اعتبر الكثير منهم أن العلم بصيرورة التغير والتكيف معه من الصفات المهمة، وأشارت الاستجابات أيضا إلى حاجة واضحة للتوجيه إذا ما أدخلت نماذج جديدة للتعلم، وإلى استراتيجيات مواجهة (coping) مناسبة في عملهم[10]؛ إضافة إلى دراسة (Bureau régional de Dakar, 1996) حول تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة في الجامعات الإفريقية الفرانكفونية في المجال البيداغوجي وفي المجال العام (تكوين وظيفي، تكوين عام)، وشملت عينة من الطلبة، وعينة من الأساتذة ورؤساء الجامعات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث دول، وتم التوصل إلى أن أولويات التدريب هي: المعلومات، التعليم، الاتصالات، تسهيل التعلم و نظرياته، أما المهارات الفردية التي يحتاج فيها الأساتذة إلى التدريب فهي: استخدام المواد التعليمية واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، في حين تمثلت احتياجات أساتذة التدريب المهني وتعليم المدرسين في: التقويم الذاتي للطالب، واختيار أدوات التقويم بما يتفق مع الأهداف التعليمية[15].

إجراءات الدراسة الميدانية:

المنهج المستخدم: بما أن البحث يهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، كونه سيمكننا من دراسة هذه الاحتياجات كما توجد في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها تعبير كيفيا وكميا.

حدود الدراسة:

أجري البحث بجامعة العربي بن مهيدي بكلياتها الخمسة ومعهد تسيير التقنيات الحضرية خلال الفترة الممتدة بين شهري أفريل و ماي 2012.

عينة الدراسة:

وزع استبيان الدراسة على 250 أستاذا، وتم استرجاع 198 منها 175 استبيانا قابلا للتحليل، أي نسبة 70% من المجتمع الأصلي للدراسة. ويبين الجدول (01) خصائصها حسب الكلية والجنس.

الجدول رقم(01): خصائص أفراد عينة الاستبيان.

الكلية	عدد الأساتذة		تصنيفهم حسب الجنس		
	العدد	%	الجنس	العدد	%
العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.	44	%25	الذكور	24	%55
			الإناث	20	%45
العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير.	19	%11	الذكور	11	%66
			الإناث	08	%34
الحقوق والعلوم السياسية.	19	%11	الذكور	13	%70
			الإناث	06	%30
الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية.	40	%23	الذكور	14	%35
			الإناث	26	%65
العلوم والتكنولوجيا.	35	%20	الذكور	21	%60
			الإناث	14	%40
معهد تسيير التقنيات الحضرية.	18	%10	الذكور	7	%40
			الإناث	11	%60
المجموع	175	%100	الذكور	90	%51
			الإناث	85	%49

كما تم إجراء مقابلة مع 10 أساتذة من بين الذين لم يوزع عليهم الاستبيان، مع الحرص على تنويع الكليات التي ينتمون إليها وذلك لضمان تمثيل كل التخصصات (انظر الجدول رقم 02).

الجدول رقم(02): خصائص عينة المقابلة.

الكلية	العدد	الرتبة	الجنس	
العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	03	أستاذ محاضر ب	الذكور	01
			الإناث	02
العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير	02	أستاذ محاضر أ	الذكور	01
			الإناث	01
الحقوق والعلوم السياسية	01	أستاذ مساعد أ	الذكور	01
			الإناث	00
الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية	01	أستاذ محاضر ب	الذكور	00
			الإناث	01
العلوم والتكنولوجيا	01	أستاذ مساعد أ	الذكور	00
			الإناث	01
معهد تسيير التقنيات الحضرية	02	أستاذ محاضر أ	الذكور	02
			الإناث	00

أدوات جمع البيانات:

- **الاستبيان:** تم بناؤه اعتمادا على مراجعة الدراسات التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، والإطلاع على مهام الأستاذ الجامعي، بعد تبني الجامعة الجزائرية لنظام ل.م.د من خلال الجريدة الرسمية، وكذا الدليل العلمي المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية لتطبيق نظام ل.م.د، حيث تم تحديد الأبعاد الرئيسة للاستبيان في ضوء شقي مهمة البحث العلمي المحددين في ظل نظام ل.م.د من جهة و في ضوء المفاهيم المحددة في الوثائق السابقة الذكر والتي يعتبر الإلمام المعرفي بها ضرورة لقيام الأستاذ بمختلف مهامه في ظل النظام المستحدث.

وللتأكد من صدق الاستبيان تم الاعتماد على صدق المحتوي، وذلك بعرضه على 10 محكمين ثم قمنا بحساب صدق كل بند بصفة منفردة وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها Lauske والتي مفادها:

$$CVR = \frac{ne - NE/2}{NE/2}$$ (14) (أنظر الملحق رقم:01)

$$CVR = \frac{53.5}{73} = 0.73$$ أي أن الاستبيان صادق.

ويمكن توضيح أجزاء ومحاور الاستبيان كالتالي:

الجدول رقم (03): محاور الاستبيان.

الجزء	الأبعاد	البنود
الجزء الأول	البحث لخدمة المجتمع	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7.
	البحث لتنمية الذات	8، 9، 10، 11، 12.
	مجال مفتوح للتعبير عن الاحتياجات التي لم تذكر	
الجزء الثاني	المفاهيم المتعلقة بنظام ل.م.د	

- **المقابلة:** في ضوء المحاور والأبعاد التي تم الاعتماد عليها في بناء أداة الاستبيان قمنا ببناء المقابلة، والتي فضلنا أن تكون أسئلتها نصف مفتوحة من أجل فتح المجال للمستجيب (الأستاذ) للتعبير من جهة، ومن جهة أخرى توجيهه إلى المجال الذي يفيدنا في تحقيق أهداف الدراسة.

النتائج:

يوضح جدول (04) أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (95.42%) أولت أهمية للتدريب على تنظيم الملتقيات العلمية، ثم التدريب على إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية (90.85%)، أو الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل(80%)، يلي ذلك الحاجة إلى التدريب على العمل ضمن فرق البحث لدى نسبة (73.14%) من العينة، وبعدها الحاجة إلى التدريب على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال العمل بالنسبة لـ 60% منهم، أما استعمال المكتبة الإلكترونية فشكلت حاجة تدريبية لدى 59.42% من العينة، و بنسبة قريبة تأليف الكتب(58.28%)، في حين اهتمت نسبة 53.71% من العينة بالتدريب على استخدام اللغات الأجنبية، وتسيير التربصات الميدانية التي يتم

إجراؤها في الدول الأجنبية، تلتها الحاجة إلى التدريب على استعمال شبكة الانترنت (التحميل، البحث في المواقع، المشاركة في المنتديات..) لدى 52.57% من العينة، ثم التدريب على تنظيم الأيام الدراسية لدى نسبة 48.57% منهم، وفي الأخير الحاجة إلى تطوير مهارة كتابة المقالات العلمية لدى 42.28% من العينة. وعموما يمكن القول أن نسبة كبيرة (64%) من أفراد العينة صرحوا بحاجتهم لتحسين مهاراتهم المتعلقة بمهمة البحث العلمي.

وفي إجاباتهم عن المهارات التي لم تذكر ويرون أنهم بحاجة إلى تنميتها، فقد عبر 71% من أفراد العينة عن حاجتهم للتدرب على طرق وتقنيات التواصل مع الجامعات والمخابر في الدول الأجنبية. في حين أشارت المقابلات إلى أن الهدف الرئيس للبحوث التي ينجزها الأساتذة هو الترقية والتدرج في الرتبة، لذلك عبروا عن رغبتهم في اكتشاف كيفية جعلها موجهة لخدمة المجتمع أيضا.

الجدول رقم(04): نتائج الجزء الأول من الاستبيان.

المحور	البنود	حاجة تدريبية	
		التكرار	%
البحث لخدمة المجتمع	تأليف الكتب	102	%58.28
	كتابة المقالات العلمية	74	%42.28
	تنظيم الأيام الدراسية	85	%48.57
	تنظيم الملتقيات العلمية	167	%95.42
	إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية	159	%90.85
	إنجاز الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل	140	%80
	العمل ضمن فرق البحث	128	%73.14
المجموع		855	%63.16
البحث لتنمية الذات	استخدام اللغات الأجنبية	94	%53.71
	تسير التربصات الميدانية التي يتم إجراؤها في الدول الأجنبية	94	%53.71
	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال عملك	105	%60
	استخدام المكتبة الإلكترونية	104	%59.42
	استخدام شبكة الانترنت(التحميل، البحث عبر مختلف المواقع، المشاركة في المنتديات..)	92	%52.57
المجموع		489	%36.38
المجموع الكلي		1344	%64.00

أما فيما يخص المفاهيم المتعلقة بنظام ل.م.د فقد عبر أفراد عينة الدراسة عن المفاهيم التي يشوبها عدم الوضوح لديهم في الجدول (05)، حيث أن مفهوم المعابر أي الجسور التي تقوم فرقة التكوين بإنشائها بين المسالك (المسارات) الدراسية، للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه غامض لدى نسبة كبيرة من العينة (89.14%)، على الرغم من أن هذا المفهوم يعكس مبدءا أساسيا في نظام ل.م.د و هو مبدأ المرونة الذي يسمح للطالب ببناء مشروعه الأكاديمي بحرية أكبر، كما أن نسبة معتبرة من العينة (82.28%) عبرت عن غموض مفهوم الشهادات المهنية لديها؛ هذا المفهوم الذي يعكس أهم توجهات نظام ل.م.د على المستوى الدولي، وهو إدراج التمهين في التعليم العالي، أي ذلك النمط من التكوين الذي يتم في ظل دراسة معمقة لمتطلبات سوق العمل؛ فالتكوين حسب هذا النظام يتفرع إلى فرعين أحدهما أكاديمي يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسة الجامعية في مستوى الماستر (شهادات أكاديمية)، وآخر مهني يتوج بشهادة ليسانس تسمح للمتحصل عليها بالاندماج المباشر في عالم الشغل (شهادات مهنية)، وتحدد برامجها بالتشاور مع القطاع المشغل. وفي المقابل، كان مفهوم الشهادات الأكاديمية غامضا لدى نسبة أقل بكثير (35.71%).

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج الدراسية في ظل هذا النظام لا تفرض من طرف الوزارة الوصية كما في السابق، بل يتم إنجازها من خلال ما يسمى بعرض التكوين؛ وهو مقترح يتقدم به فريق التكوين للهيئة الوصية، يشمل عرضا مفصلا ودقيقا عن الغايات والأهداف من التكوين، الشركاء الاجتماعيون والاقتصاديون، المحتويات الدراسية وأهميتها النسبية، الأنشطة الدراسية، طرق التدريس، توزيع الحجم الزمني، الهياكل والأجهزة والوسائل المتوفرة، طرق التقويم، هيئة التدريس والإشراف الداخلي والخارجي المتوفرة، ويتم تقويم هذا العرض على مستوى المجالس العلمية محليا، ثم جهويا (إقليميا)، ثم وطنيا، والملاحظ أن هذا المفهوم على أهميته لم يكن واضحا لدى نسبة معتبرة من العينة (69.71%).

ولم يشمل الغموض جانبا من فلسفة نظام ل.م.د فحسب، بل تجاوزه إلى الجانب التقني؛ إذ عبرت نسبة (81.14%) من العينة عن غموض مفهوم التدرج عبر السنوات في نظام ل.م.د، ونسبة (68.51%) عن غموض مفهوم الانتقال عبر السداسيات، أي أن المعايير والإجراءات التي تحدد كيفية نجاح الطالب، وانتقاله من سداسي إلى آخر، ومن سنة إلى أخرى في حاجة إلى توضيح، وبما أن هذه المعايير والإجراءات ترتبط بمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، فمن المنطقي أن يكونا غير واضحين لدى (80.57%)، و(76.57%) من العينة على التوالي. أما نسبة (32.28%) من العينة، فيرون أنهم بحاجة إلى توضيح لمفهوم المسلك، أي المسار الدراسي الذي يمكن أن يسلكه الطالب خلال مشواره الدراسي، تليها نسبة (21.17%)، و(20%) منهم لديهم غموض فيما يتعلق بالتقسيم الجديد للمجالات الدراسية إلى ميادين ثم شعب.

وهو الأمر الذي أيدته نتائج المقابلة حيث أن أغلب الأساتذة لديهم غموض حول نظام ل.م.د وكل ما يتعلق به من مفاهيم.

الجدول رقم (05): استجابات أفراد العينة حول الجزء الثاني من الاستبيان.

المفهوم	غير واضحة	
	التكرار	%
المعابر	156	%89.14
الشهادات المهنية في نظام ل.م.د	145	%82.28
التدرج عبر السنوات في نظام ل.م.د	142	%81.14
الوحدات التعليمية	141	%80.57
نظام الأرصدة	134	%76.57
عروض التكوين	122	%69.71
الانتقال عبر السداسيات في نظام ل.م.د	120	%68.51
الشهادات الأكاديمية في نظام ل.م.د	62	%35.71
المسلك	56	%32.28
الميدان	37	%21.17
الشعبة	35	%20.00
المجموع	1150	%59.74

المناقشة:

على الرغم من أن مهمة البحث العلمي تضمنت تباينا في نسبة الاحتياج التدريبي من مهارة إلى أخرى، إلا أن أغلب مهارات هذا المجال قد حازت على نسب عالية (بين 52 و95%)، وكلها فاقت 42%، وهي الأهمية التي أكدتها دراسة (أسماء العمري، 2010) التي سجلت احتياجات عالية في المجال البحثي، فالمجال التربوي، ثم المجال الإداري. ويمكن تفسير ذلك من خلال نتائج المقابلة؛ إذ بينت الصعوبة التي يعاني منها الأستاذ الجامعي في أداء مهمة البحث العلمي وفقا لمتطلبات نظام ل.م.د، فقد صرح الأساتذة بأن أغلب النشاطات البحثية التي يقومون بها عبارة عن نشاطات روتينية هدفها الأساسي السعي إلى الترقية في الرتبة، أي أنها غير موجهة لخدمة المجتمع، متنافية بذلك مع الهدف الرئيسي لنظام ل.م.د في مجال البحث العلمي، والمتمثل في تكريس الأعمال البحثية لحل المشكلات والقضايا الاجتماعية، والسعي إلى تسويق نتائج البحوث والدراسات للمؤسسات والقطاعات الاقتصادية المهتمة بها، لتصبح الجامعة قادرة على إنتاج المعرفة واستخدامها في سوق العمل.

كما أن نسبة عالية من الأساتذة صرحوا عن حاجتهم إلى التدريب على طرق وتقنيات التواصل مع الجامعات والمخابر في الدول الأجنبية للاستفادة منها في التربصات، وكذا في تبادل البحوث والخبرات والمعارف، وهذا يشير إلى وعي الأستاذ الجامعي بأهداف نظام ل.م.د في هذا الصدد؛ حيث ينادي بعولمة التعليم الجامعي عن طريق فتح الحدود بين الدول من أجل تبادل الخبرات والمعارف، وتشجيع التربصات وفتحها وتسهيل إجراءاتها.

وأوضحت النتائج المتعلقة بمدى وضوح بعض المفاهيم الرئيسة لنظام ل.م.د، أن أغلب أفراد العينة يعانون قصورا معرفيا فيما يخص هذه المفاهيم؛ إذ أن معظمها كان غامضا لدى أكثر من 65% من العينة، سواء ما عبر منها عن فلسفة النظام كمفهوم المعابر، الذي يضمن نوعا من المرونة في تحديد المسار الدراسي للطالب، ومفهوم الشهادات المهنية الذي يسمح بالاندماج المباشر للخريج في عالم الشغل بعد تلقي تكوين، أعد بالتشاور مع القطاع المشغل، ومفهوم عرض التكوين، أو ما عكس منها إجراءات النظام وجانبه التقني كمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، ومفهوم الانتقال من سداسي إلى آخر أو من سنة إلى أخرى. وهذا الأمر من شأنه أن يؤثر على أداء الأستاذ لمهامه المختلفة، خاصة منها التي مسها التغيير؛ فكيف سيؤديها بكفاءة، وخلفيته المعرفية حولها أصلا قاصرة؟ وهذا ما يوافق نتائج دراسة (Fernandez Diaz et al., 2010) التي كشفت عن شعور بالمقاومة لدى الأساتذة مقترنا بجهل التغييرات الحاصلة في التعليم العالي. وكذلك ما توصلت إليه دراسة (Bureau régional de Dakar, 1996) من أن المعلومات هي أهم أولويات التدريب.

خلاصة:

باعتبار الأستاذ الجامعي هو العنصر المنفذ للإصلاح الذي انتهجته الجامعة (ل.م.د)، كانت تهيئته لمتطلبات ذلك التغيير ضرورة حتمية، ومن بين الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق ذلك رأينا أن التدريب المبنى على أساس معرفة النقائص والاحتياجات بالمقارنة مع متطلبات هذا التغيير يمكن أن يكون أحسنها، لذلك قمنا في هذا البحث بتحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ظل نظام ل.م.د في أحد أهم وظائفه حسب هذا النظام وهي البحث العلمي.

ومن خلال مجريات البحث حازت مختلف المهارات المتعلقة بهذه المهمة على نسب عالية إلى متوسطة، مما قد يعكس وعي الهيئة التدريسية بكون البحث العلمي في نظام ل.م.د من أهم مصادر تمويل الجامعات، ومن الضروري ربطه بالواقع المعيش اقتصاديا كان أم اجتماعيا، كي لا يكون الإنفاق عليه هدرا، وهو ما دلت عليه النتائج الحالية(من أجل الترقية فقط)، وهذا الأمر قد لا يعزى لوجود خلل معرفي لدى الأستاذ، بل قد يكون نتيجة لعدم وجود طلب أصلا على هذه البحوث؛ ففي غياب المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين تبقى البحوث الجامعية من بين المتطلبات المكملة لنيل الشهادات الأكاديمية فقط.

وفي ضوء كل هذه النتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- الإفادة من الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د، في بناء برامج تدريبية.
- إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية التي تنفذها الخلية المختصة بتكوين الأساتذة، وتعميم التكوين ليشمل كل الأساتذة.
- إدراج التربصات الميدانية في طور ما بعد التدرج، بهدف إكساب الأساتذة المستقبليين الخبرة التي تجعلهم قادرين على ممارسة الوظائف المسندة إليهم بخلفية واقعية.

- مواصلة دعم هذا الإصلاح لإزالة كل نقص فيه، عن طريق بحوث تقييميه خلال كل مرحلة، مع رصد كل الايجابيات والسلبيات والعوائق بواقعية.
- إثراء المكتبة بالبحوث الجديدة والمراجع المتعلقة بنظام ل.م.د.
- القيام بدراسات جديدة تتعلق بنظام ل.م.د مثل: مدى توفر الشروط اللازمة لتطبيق نظام ل.م.د، العوائق التي تواجه تطبيق نظام ل.م.د وغيرهما.

الملاحق:

الملحق رقم(01): حساب صدق كل بند بصفة منفردة.

البحث العلمي				المفاهيم المتعلقة بنظام ل.م.د.			
رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	المفهوم	CVR	المفهوم	CVR
01	0.7	09	01	01	01	09	01
02	01	10	0.2	02	01	10	01
03	01	11	0.1	03	01	11	01
04	01	12	0.1	04	01		
05	01	13	01	05	01		
06	01	14	01	06	01		
07	01	15	01	07	01		
08	0.4	16	01	08	01		
مج	0.78			مج	01		

قائمة المراجع

1. أسماء محمد العمري **(2010)**. *الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. دليل ل.م.د (2011)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص4.
3. سعاد وأسماء (2010)، *التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لصعوبات تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية*، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أم البواقي، الجزائر، ص137.
4. طشوعة لويزة (2009). *تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف، الجزائر.
5. طوطاوي زوليخة (1993)، *الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته بأداء الأساتذة وأدائهم*، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر، ص19.
6. عبد الوهاب، علي محمد (1982)، *مقدمة في الإدارة* ، دط، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض، ص6.
7. لونيس علي، تغليت صالح (2005)، *التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية*، ص 244-246.
8. معمرية بشير (2006)، *واقع التدريس والبحث الجامعيين*، ص147.
9. BOUZID Nabil (2005), qualité pertinence et évaluation de l'enseignement supérieur en Algérie:quelques précision et interrogations, مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية , العدد 2,الآداب والعلوم الاجتماعية ,45. ص,الجزائر ,سطيف ,جامعة فرحات عباس
10. Fernandez Diaz, M. J., Carballo Santaollala, R., Galan Gonzalez, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. Higher Education, 60: 101-118
11. Germain Gouréne, Irié Arséne Zoro, Yaves Bekro, Etienne Ehouan Ehilé (2006) , Aperçu de la réforme LMD, abudjan, p1.
12. Hussain, L., Ali, U., Abrar, M., Shah, F. (2011). Training Needs Assessment of University Teachers Regarding Use of Computer Resources. The Gomal University Journal of Research, 27(I), p135-142, 2011.
13. Mahmodi M, Pezeshki-Rad, Gh., Chizari, M. (2011). Identifying Training Needs of agriculture and Natural Resources Faculty Members in Using Information Technology. Journal of Agricultural Science and Technology (JAST), 13, p 979-987.
14. Muchinshy (1983), psychology applid work an introduction to industrial and organization psychology, mining project, p178
15. Unité de l'Enseignement Supérieur UNESCO. (1996). Les Besoins de Formation Pédagogique des Enseignants du Supérieur d'Afrique Francophone. Dakar : Bureau Régional de Dakar, Série no13.

تقييم جودة الأداء الجامعي بكلية التربية مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. عمر مفتاح الصالحي
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة مصراتة
assalhi_2002@yahoo.com

الملخص: *لقد أصبحت قضية جودة أداء التعليم العالي موضع اهتمام كبير على الصعيدين المحلي والعالمي، كما لقي تقييم الأداء الأكاديمي بالجامعات اهتماما متزايدا، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في مجال التعليم العالي، مما دعا الباحث للقيام بهذه الدراسة انطلاقاً من وضوح درجة عدم رضا عن أداء التعليم العالي بليبيا وتناقص الكفاءة الداخلية للتعليم، وغلبة تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية لمخرجاته، واطراد التدهور فيها. وهدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي في كلية التربية إحدى كليات جامعة مصراتة بعد مرور خمس سنوات على بدء تنفيذ منحى الجودة والاعتماد فيها، وبالتحديد معرفة مدى ممارسة العاملين بكلية التربية مصراتة لمؤشرات جودة الأداء الجامعي، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لمتغيرات درجة عضو هيئة التدريس العلمية، ومؤهله وجنسيته وعدد سنوات عمله في الكلية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية/ مصراتة، والبالغ عددهم(107) عضوا، تم اختيار (50) منهم كعينة ممثلة فى ضوء الدرجة العلمية والجنس والجنسية والمؤهل، واستخدم الباحث "استبانة تقييم أداء الجامعات" كأداة للبحث، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تباين درجة وجود مؤشرات الأداء بكلية التربية فبعض المؤشرات موجودة بدرجة جيدة، وبعضها موجود بدرجة متوسطة وبعضها موجود بدرجة ضعيفة. وناقش الباحث هذه النتائج وقدم تفسيراً لها، كما قدم مجموعة من التوصيات والمقترحات.*

الكلمات المفتاحية: *الجودة، الأداء الجامعي، جودة الأداء الجامعي، تقييم الأداء الجامعي.*

المقدمة: لقد أصبحت قضية جودة أداء التعليم العالي موضع اهتمام كبير على الصعيدين المحلي والعالمي، حيث إن الجامعة تمثل بيت الخبرة في المعرفة والسلوك الإنساني، ولا يقتصر دورها على تزويد الطلبة بالمعارف داخل القاعات الدراسية فقط؛ بل يتعداها إلى النهوض بالمجتمع، وقيادة عمليات التغيير والتطوير لتحقيق أهداف التنمية الشاملة في المجتمعات المختلفة.

لقد لقي تقييم الأداء الأكاديمي بالجامعات اهتماما متزايدا، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في مجال التعليم العالي (الدهشان والسيسي، 2004)، وعدت ووتربوري (Waterbury, 2008) العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين عصر مساءلة التعليم العالي وتقييمه. ويشمل التقييم جميع عناصر النظام الجامعي من مدخلات وعمليات ومحرجات، بينما يركز تقييم الأداء على وظائف الجامعة الأساسية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، و أورد المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية العناصر الرئيسية لتقييم الأداء الجامعي، وهي: الهيئة التدريسية، والبرامج الدراسية، والمكتبات ومراكز المعلومات ومصادر التعلم المتوفرة، والجوانب المالية، والمباني والمرافق والتسهيلات المتعلقة بالعملية التعليمية، وخدمات الطلبة والعاملين، والنشاط البحثي (http://www.hrdiscussion.com/). ومن الأسباب التي أدت إلى الاهتمام المتزايد بجودة الأداء الجامعي ما يأتي:

- تنامي ظاهرة التعليم الجامعي الخاص، ومن ثم تزايد الاتجاه نحو تحميل المتعلم تكاليف تعليمه، أو الجزء الأكبر منها. وبما أن المتعلم سوف يتحمل تكاليف تعليمه، فسوف يبحث عن الأفضل في التعليم والأجود في التدريس.
- اتساع دائرة المنافسة بين الجامعات على استقطاب الطلبة ليس على المستوى المحلى فحسب، بل وعلى المستوى العالمي، وخصوصا مع استثمار التعليم العالي لممكنات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس عن بعد.
- مطالبة أصحاب المصالح من التعليم العالي زيادة مستوى أدائه؛ فيريد المجتمع أن يتأكد من أن المؤسسات التعليمية تقوم بدورها الذي أنشئت من أجله، ولتتوافق كفاءة الخريجين مع حاجات المجتمع الجديدة والمتغيرة، ويريد أولياء الأمور أن يشعروا بالثقة في المؤسسة التعليمية التي تتولى تعليم أبنائهم، وأن يتأكدوا أن ما ينفقونه على تعليم أبنائهم ينتهي بهم إلى تعليم على مستوى المعايير العالمية.
- حرص المؤسسات التعليمية على الحصول على شهادات الجودة العالمية في الأداء الجامعي، كشهادة الأيزو ISO أو شهادة الاعتماد الأكاديميAcademic Accreditation ، وهذا يعنى إخضاع الجامعة لرقابة الجهة المانحة لشهادة الجودة للتأكد من أن الجامعة تتحقق فيها الشروط والمعايير التي تضعها الجهة المانحة، وفى المقابل تحرص الجامعة على الوفاء بهذه الشروط والمعايير ضمانا لحصولها على اعتماداتها المالية، وقد أدى ذلك إلى تأكيد الجامعات بشكل أكبر على حسن أدائها (الدهشان والسيسي، 2004).

إن درجة فاعلية المؤسسات في تقديم خدماتها هو نتيجة تفاعل مستويات الأداء: التنظيمي والعملياتي والفردي وتكاملها (LaFleur,1997)، ويمكن قياس جودة أداء التعليم العالي بالنماذج التالية: الأول أنموذج الإنتاج Production Model العلاقة بين المدخلات والمخرجات، والثاني منحى القيمة المضافةValue-added Approach الذي يقيس ما تم تحصيله من خبرات لدى الطلبة، والثالث منحى خبرة الجودة الشاملةTotal Quality Experience Approach الذي يهدف إلى

تحديد ما تم انتزاعه من خبرات تعلمية من قبل الطلبة أثناء وجودهم في الجامعة(Tam, 2001). وتم طرح العديد من الأساليب الحديثة لإدارة التعليم العالي ورفع مستوى أدائه، مثل إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management)، وإعادة الهندسة (Reengineering) لعملياته، ورفع القيمة المضافة (Added Value) لمخرجاته، وتقييم الجامعة حسب ترتيب الجامعات (Ranking systems) محليا وعالميا (Anninos, 2008).

إن تقييم الأداء(التعليمي والإداري) في مؤسسات التعليم العالي الخطوة الأساسية لاتخاذ القرارات الموضوعية ليس فقط لإدارات الجامعات نفسها لتعمل على زيادة فاعلية الأداء، وتجعله أكثر تميزا، بل لكل من: الطلبة في اختيار الكلية المناسبة، وللحكومة في تقديم الدعم، ولأصحاب المصالح في مساءلة الجامعات (Anninos, 2008).

كلية التربية بجامعة مصراتة:

كان تأسيس كلية التربية / مصراتة بقسمي اللغة العربية واللغة الانجليزية عام 1984 تحت مسمى كلية العلوم الأساسية الملحقة بجامعة طرابلس، وفي عام 1991 أصبحت كلية متكاملة لتتبع جامعة التحدي، وفي عام 2004 أصبحت نواة لجامعة 7 أكتوبر، وفي عام 2010 تم دمج جامعة 7 أكتوبر مع جامعة المرقب ليكونان معاً جامعة مصراتة الحالية. تتكون كلية التربية/مصراتة من 12 قسماً علمياً، يدرس فيها (2227) طالبا ، يقوم على تدريسهم (107) عضو هيئة تدريس، ويقوم بالأعمال الإدارية(72) موظفا، وتمنح جميع الأقسام درجة الليسانس في الآداب، بينها 3 أقسام تمنح درجة الماجستير بالإضافة لدرجة الليسانس.

لقد تم تشكيل لجنة لضمان الجودة والاعتماد في كلية التربية ابتداء من العام الجامعي 2009/2008، وكان من أهم أهدافها وضع إستراتيجية شاملة ومحددة ذات برامج واضحة تسعى إلى تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي والمهني بكلية التربية؛ فضلاً عن تعميق العلاقات العلمية والإنسانية بين الكلية والكليات الأخرى على المستوى المحلي والعالمي.

وتضمنت الأهداف الإستراتيجية لمكتب الجودة والاعتماد في الكلية التقييم الشامل والمستمر للأداء وضمان الجودة في كافة أقسام الكلية (تقرير مكتب ضمان الجودة والاعتماد كلية التربية/مصراتة للعام الجامعي 2010/2009).

مشكلة الدراسة:

يعاني التعليم العالي محليا وعالميا من تحديات عديدة، مثل عدم توافق مخرجاته مع متطلبات سوق العمل، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه، وزيادة التنافس بين مؤسساته، وضعف التمويل، بالإضافة إلى التأثيرات الكبيرة للتغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية المعاصرة. ولمواجهة هذه التحديات وغيرها فان مؤسسات التعليم العالي المعاصرة تحت الضغط مما يستوجب التغيير (Allen & Fifield, 1999)، ومطالبة بتغيير أدائها المؤسسي والتدريسي، بل وعدم الرضا عن الأداء الجامعي حتى لو كان جيدا، وإنما السعي إلى أن يصبح هذا الأداء عظيما(Good to great) (Collins, 2001). وحدد المعافا(2007) معوقات أداء الجامعات العربية بعدم إدراك الإدارة الجامعية العليا لأهمية دور الجامعة كمؤسسة علمية لها خصوصياتها ووظائفها وأنشطتها المتميزة، والانغلاق والتركيز على الأنشطة الإدارية والمالية الروتينية المتكررة، أكثر من الاهتمام بالأنشطة الجامعية الأساسية، مما أدى إلى فشل وظائفها الأساسية، وخلق شعور بعدم الرضا بين أوساط العاملين أكاديميين وإداريين، وأثرت على حماسهم واهتماماتهم بتحسين أدائهم الأكاديمي والإداري.

وفي ليبيا هناك عدم رضا عن أداء التعليم العالي؛ فمثلا أشار عبد المؤمن(2008) إلى تناقص الكفاءة الداخلية للتعليم في ليبيا، وغلبة تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية لمخرجاته، واطراد التدهور فيها. وأشارت نتائج دراسة الحداد وبن طاهر(2009) إلى أن معدل الكفاية الداخلية في جامعة مصراتة منخفض حيث تراوح بين 2.2% و 43.2%. ومن نتائج دراسة الربيعي (2004) أن السياسات التعليمية في ليبيا قد أخفقت تقريبا في إنجاز القسم الأكبر من الأهداف العلمية والاقتصادية.

وقد جاءت هذه الدراسة لتقييم الأداء الجامعي في إحدى كليات الجامعة بعد مرورخمس سنوات على بدء تنفيذ منحى الجودة والاعتماد فيها، وذلك بتحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي بالتربية، وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة –إن وجدت– والتي يمكن أن تؤثر على الأداء الأكاديمي والمؤسسي بالكلية. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين التاليين:

س1: ما درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية التربية/جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س2: هل تختلف درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية التربية / جامعة مصراتة تبعا لمتغيرات: درجة عضو هيئة التدريس، ومؤهله، وجنسيته، وعدد سنوات عمله في الكلية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أداء كلية التربية/ مصراتة بجامعة مصراتة بعد مرور خمس سنوات من بدء تطبيق ضبط الجودة والاعتماد فيها، وبالتحديد تهدف إلى معرفة مدى ممارسة العاملين بكلية التربية/ مصراتة لمؤشرات جودة الأداء الجامعي، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لمتغيرات درجة عضو هيئة التدريس العلمية، ومؤهله وجنسيته وعدد سنوات عمله في الكلية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من سعيها إلى تقييم الأداء الجامعي في إحدى الكليات الأساسية في جامعة مصراتة في ظل التغيرات المستمرة التي يتميز بها العصر الحالي، وفي مرحلة سعي التعليم العالي في ليبيا إلى الجودة وتطبيق معايير الاعتماد، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة كل من:

- عميد كلية التربية في تعرف أوجه القوة للتأكيد عليها، وأوجه القصور لمعالجتها.
- إدارة جامعة مصراتة، والإدارات الجامعية الأخرى في ليبيا والوطن العربي في تقييم ما تم تحقيقه وفي سعيهم إلى تطبيق ضمان الجودة والاعتماد في كلياتهم.
- الباحثين الآخرين في دراسة جوانب محددة من الأداء الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدد من المصطلحات يمكن توضيحها كما يلي:

- تقييم **الأداء:** هو عملية قياس للأداء الفعلي، ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها، حتى تتكون صورة حية لما حدث، ولما يحدث فعلا، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف، وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء.(الحجار،2004)
- تقييم **الأداء الجامعي:** عرفته ويو (Wu, 2004) بأنه نتائج الأداء التنظيمي للكلية عند تطبيق مفاهيم جائزة مالكولم بالدريج في التعليم، وعرف(Owlia and Aspinwall ,1996) تقييم الأداء الجامعي بأنه متوسط تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العلمي في الكلية أو الجامعة. وعرفه الجبوري(2006) بأنه وسيلة لدراسة قدرة الجامعة على انجاز أهدافها وتحقيق ما هو مطلوب منها خلال مدة معينة.

ويعرف الباحث تقييم الأداء الجامعي إجرائيا بأنه مقدار استجابة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية / مصراتة لفقرات استبانه تقييم الأداء الجامعي التي تم توزيعها إليهم في بداية العام الجامعي 2014/2013.

الدراسات السابقة:

تأخر ظهور التقييم الإداري والمؤسسي لمؤسسات التعليم العالي وخصوصا في الدول العربية إلى نهاية القرن العشرين، وفي الألفية الثالثة زادت هذه الدراسات بشكل لافت، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات الحديثة في هذا المجال:

أجرى الحجار(2004) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. استخدم الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل(وهي المفاهيم الأساسية لجائزة مالكولم بالدريج في التعليم Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) in Education)، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية قدرها (123)عضوًا. وبينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة.

بينما هدفت دراسة ووه (Wu, 2004) التجريبية إلى تحديد العلاقة بين تطبيق كل من إدارة الجودة الشاملة والمنظمة المتعلمة على الأداء الجامعي. وتم بناء استبانتين: الأولى تقيس مقدار تطبيق الجودة الشاملة حسب مفاهيم مالكولم بالدريج، والثانية تقيس توفر ضوابط المنظمة المتعلمة حسب ما قدمه بيتر سينجي في كتابه "المنظمة المتعلمة" عام 1990، حيث استجاب لهاتين الأداتين (424) من العاملين في الجامعات والكليات التقنية في تايوان. وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تطبيق كل من إدارة الجودة الشاملة والمنظمة المتعلمة على الأداء الجامعي، وإن مستوى الأداء الجامعي وخصوصا التسهيلات الإدارية وعمليات التعليم والتعلم كانت فوق المتوسط. ولم تكن الفروق في مستوى الأداء دالة تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والدرجة العلمية والخبرة، بينما كانت دالة لمتغير الكلية.

وأجرت كامبل (Campbell, 2005) دراسة هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في خمسة كليات مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية. تم توزيع استبانة إلى عينة تكونت من (302) طالبا، وبعد تحليل البيانات كان من النتائج: وجود أثر ايجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، وخصوصا في تنوع طرق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية التعلمية.

وهدفت دراسة وليامز(Williams, 2005) إلى تقييم السياسة المالية لأربع من الكليات العامة والجامعات في ولاية تينسيTennesseeالأمريكية، وأثرها على الأداء الجامعي من وجهة نظر أصحاب المصالح من المؤسسات المختلفة. استخدم الباحث دراسة المستندات والأرشيف والمقابلات للحصول على البيانات اللازمة، وكان من نتائج هذه الدراسة أن السياسة المالية ايجابية، ولها تأثير ايجابي على فاعلية وجودة الأداء الجامعي.

وأجرت وفاء الغامدي (2008) دراسة هدفت إلى إبراز معالم معايير تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أم القرى السعودية ومقارنتها بمثيلاتها في جامعة ولاية فلوريدا الأمريكية. استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والمقارن للوصول إلى البيانات اللازمة، والتي كان من نتائج تحليلها: أن مجالات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين متشابهة في تركيزها على أدوارهم التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، ولكن الاختلاف في آلية التطبيق. وتضيف جامعة فلوريدا لضمان الأداء المتميز لعضو هيئة التدريس توفر ميزتين، وهما: الحرية الأكاديمية والمسؤولية.

بينما هدفت دراسة السبع وزملاؤها(2010) إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق هدا الهدف تم إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لهذا البرنامج، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسئولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة

البحث من (9)أعضاء من هيئة التدريس و (71) طالبًا. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مسئولي القبول وقسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

وأخيرا هدفت دراسة لستر (Lester, 2010) إلى تطوير أداة لتقييم أداء رؤساء الجامعات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر الرؤساء أنفسهم، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدم الباحث المقابلات والاستبانات لجمع البيانات اللازمة، حيث تمت مقابلة (15) رئيس جامعة، واستجاب (386) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نيو مكسيكو New Mexico State University لاستبانتين أولية ونهائية، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى أن:

- معايير تقييم أداء رئيس الجامعة هي: التعلم، والقيادة، والإدارة، وبناء صف ثاني من الإداريين، والتنظيم، وتقييم الأداء.
- جودة أداء رئيس الجامعة تظهر في النتاجات التالية: جودة الطلبة ونسب نجاحهم، البحوث والمنح، والحصول على اعتماد الكليات، وإنتاجية الكليات، وجودة الحياة الجامعية، وزيادة التمويل، والتنوع الثقافي، والعلاقة مع المجتمع، وتحديث البنية التحتية للجامعة.

نلاحظ مما سبق أن الدراسات السابقة اختلفت في هدف التقييم؛ فكان هدف دراستي الحجار(2004) و(Wu, 2004) تقييم الأداء الجامعي في مختلف جوانبه، ودراستي كامبل (Campbell, 2005) ووفاء الغامدي (2008) تقييم أداء عضو هيأة التدريس، في حين هدفت دراسة (Lester, 2010) إلى تقييم أداء رؤساء الجامعات، ودراسة السبع وزملاؤها(2010) إلى تقييم أحد البرنامج الدراسية، ودراسة (Williams, 2005) إلى تقييم السياسة المالية للجامعات.

وقد جاءت هذه الدراسة لتقييم مختلف جوانب الأداء الجامعي المتمثلة بالمؤشرات الأكاديمية والمؤسسية لإحدى كليات جامعة مصراتة.

منهجية الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، وكانت الاستبانة الأداة لجمع البيانات اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية/ مصراتة، والبالغ عددهم(107) عضوا، يتوزعون حسب بعض المتغيرات كما في الجدول(1):

جدول (1): توزيع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية / مصراتة حسب بعض المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الدرجة العلمية	محاضر مساعد	39	107
	محاضر	46	
	أستاذ مساعد	15	
	أستاذ مشارك	5	
	أستاذ	2	
الجنس	ذكر	78	107
	أنثى	29	
الجنسية	الليبية	68	107
	غير الليبية	39	
المؤهل	ماجستير	46	107
	دكتوراه	61	

بينما بلغ عدد أفراد العينة(50) عضو هيئة تدريس، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدرجة العلمية والمؤهل والجنسية وسنوات العمل في الكلية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدرجة العلمية والمؤهل والجنسية وسنوات العمل في الكلية

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الدرجة العلمية	محاضر مساعد	21	50
	محاضر	18	
	أستاذ مساعد فأعلى	11	
المؤهل	ماجستير	23	50
	دكتوراه	27	
الجنسية	الليبية	30	50
	غير الليبية	20	
عدد سنوات العمل	1-3 سنوات	25	50
	4 سنوات فأكثر 4سنوات	25	

أداة الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام "استبانة تقييم أداء الجامعات" التي اقترحها الجبوري (2006)، وكانت قد تكونت من (52) فقرة، توزعت إلى مؤشرات مؤسسية(الجودة والسرعة والمرونة)، ومؤشرات أكاديمية(الدقة، والملموسية، والاستجابة، والجانب النفسي – الاهتمام واللطف، وتأكيد الجودة)، وللتأكد من مناسبة الأداة لغرض الدراسة فقد تم إجراء عمليات صدق الأداة وثباتها كما يلي:

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة فقد تم مواءمتها للبيئة الليبية، وذلك بعرضها على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في التربية بجامعة مصراتة، حيث تم استبدال بعض الكلمات مثل رئيس قسم بأمين قسم، وعميد الكلية

بأمين الكلية، وإعادة صياغة عدد من الفقرات، وتم حذف (6) فقرات لعدم مناسبتها للبيئة الليبية، أو لتكرارها. وبذلك أصبحت الاستبانة تتكون من (46) فقرة، موزعة إلى محورين، المحور الأول: مؤشرات مؤسسية (الفقرات من 1 إلى 21)، والمحور الثاني: مؤشرات أكاديمية (الفقرات من 22 إلى 46)، أعطي لكل فقرة وزن متدرج لمستويات جودة الأداء الجامعي: (جيد جداً، جيد ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جداً)، وتمثل رقمياً (5، 4 ، 3 ، 2 ،1) على الترتيب.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وحساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور، وكذلك معاملات الارتباط للفقرات ككل مع الدرجة الكلية للأداة، والجدول 3 يوضح ذلك:

جدول (3): معامل الثبات لمحوري الأداة و للأداة ككل

المحور	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الأول	0.747	دال على مستوى 0.05
الثاني	0.755	دال على مستوى 0.05
الكلي	0.747	دال على مستوى 0.05

كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور مع الدرجة الكلية للأداة، وبلغت قيمتها للمحور الأول 0.892، وللمحور الثاني 0.857، وكلتا القيمتين دالتان عند مستوى 0.05. والقيم السابقة تطمئن الباحث لاستخدام الأداة لجمع البيانات اللازمة.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيعها إلى (60) من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة بكلية التربية/ مصراتة، واسترجاعها في شهري و من العام الجامعي 2011/2010، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (50)، وبعد ذلك تم إدخال البيانات على الحاسوب وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS، والحصول على النتائج، ولتحديد درجة ممارسة جودة الأداء الجامعي فقد تم حساب فترة كل من البدائل وكانت 0.8، وبذلك أصبحت درجات الممارسة (1- اقل من 1.8 ضعيف جداً)، (1.8- اقل من 2.6 ضعيف جدا)، (2.8- اقل من 3.4 متوسط)، (3.4- اقل من 4.2 جيد)، (4.2- 5.0 جيد جداً).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب أسئلة الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

ما درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي كلية التربية/جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لجميع فقرات الأداة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لجميع فقرات الأداة مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	24	دقة اللجان الامتحانية المستخدمة في رصد درجات الطلبة	3.96	0.83	جيد
1	38	التزام أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالعمل دون الحاجة إلى رقابة مستمرة	3.96	0.64	جيد
3	10	وجود توقيتات معينة تفرض مدة زمنية محددة لانجاز الامتحانات الفصلية	3.94	0.96	جيد
4	42	رغبة الأساتذة في الاستماع والإصغاء للطلبة والتعامل معهم بلطف واهتمام	3.90	0.84	جيد
5	4	إستراتيجية أمانة الكلية في الإدارة واضحة وواقعية ويتم تعاملها بنجاح مع جميع العاملين	3.76	0.72	جيد
6	37	قابلية أمانات الأقسام والكلية على تفهم حاجات الطلبة والأساتذة	3.68	1.20	جيد
7	1	اعتماد أمانة الكلية على معايير محددة وواضحة لرفع مستوى التدريس	3.64	0.96	جيد
8	2	تطابق كفاءة التدريس مع المعايير المحددة لها	3.54	0.76	جيد
8	34	الدافعية لدى العاملين في الكلية نحو العمل المكلفين فيه	3.54	0.54	جيد
10	39	معاملة الإداريين في الكلية للطلبة بلطف واحترام	3.52	0.84	جيد
11	20	استعداد وتقبل أمانة الكلية للتغييرات والتطورات إذا ما اقتضت الضرورة لذلك	3.50	1.23	جيد
12	7	تتابع أمانة الكلية مدى التقدم الذي تحرزه في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لجودة التدريس فيها	3.48	0.89	جيد
13	14	درجة الدقة والالتزام بالمدد الزمنية المحددة للعام الجامعي	3.46	1.30	جيد
13	27	الاهتمام بالمظهر الخارجي للكلية	3.46	1.13	جيد
15	5	مدى تحديد الأهداف الاستراتيجية للكلية اعتمادا على تحقيق التفوق العلمي	3.44	1.07	جيد
16	17	سعي الكلية لاستقطاب الأساتذة من ذوي الاختصاصات المتميزة	3.34	0.80	متوسط

17	9	عدم تجاوز السقف الزمني لتحقيق برامج الكلية ونشاطاته السنوية	3.30	0.91	متوسط
17	15	التدريب والمهارات التي يتمتع بها الأساتذة في الكلية	3.30	0.79	متوسط
19	41	ترتيب السجلات وتنظيمها ونظافتها	3.28	1.03	متوسط
20	32	سهولة الوصول للقسم العلمي وتوفر لوحات الدلالة	3.28	1.14	متوسط
21	26	درجة التزام الإداريين بمواعيد العمل والدوام الرسمي	3.24	1.06	متوسط
22	21	استعداد أمانة الكلية وتخطيطها المسبق لمواجهة الأوضاع الغير اعتيادية خلال العام الدراسي	3.22	0.74	متوسط
23	40	أمانة الكلية تعامل كل طالب كحالة منفصلة ومستقلة بغض النظر عن درجة حاجاته	3.18	0.98	متوسط
24	35	رغبة واستعداد الملاك الإداري والتدريسي في العمل خارج أوقات الدوام الرسمي إن دعت الضرورة لذلك	3.14	0.97	متوسط
25	3	مراجعة أسس تقييم الطلبة في الكلية بطريقة دورية	3.12	1.15	متوسط
26	45	الاستعداد والرغبة بمعالجة المشكلات التربوية الحاصلة في الكلية والاستعداد لتحمل المسؤولية	3.02	0.87	متوسط
27	6	درجة حشد كل موارد الكلية المتاحة في تحقيق إستراتيجية كفاءة الكلية	3.00	1.09	متوسط
28	19	سماع أمانة الكلية والقسم إلى اقتراحات وأراء الطلبة وإعادة تقسيم العمل بما يتلاءم معها	2.98	0.85	متوسط
29	13	ملائمة الوقت اللازم لإتمام إجراءات التخرج للطلبة	2.90	1.05	متوسط
30	16	التدريب والمهارات التي يتمتع بها الإداريون في الكلية	2.82	0.96	متوسط
31	12	تحديد فترة زمنية محددة للنظر في معاملات تأجيل الطلبة	2.80	1.03	متوسط
32	11	الدقة في الالتزام بالوقت المحدد لإجراءات القبول والتسجيل بالكلية	2.78	1.17	متوسط
32	33	توفر احتياطي ملائم للمستلزمات الخدمية الاستهلاكية ودرجة توافرها بمتناول اليد عند الحاجة (الكراسي، الطاولات، أقلام الكتابة، المصابيح،...	2.78	1.13	متوسط
32	43	إجراءات الترقية للأساتذة تتم بشكل منتظم ومريح	2.78	1.00	متوسط
35	18	قيام الكلية بالدراسات والمقارنات مع الأقسام المناظرة واختيار الأفضل واقتباسه وجعله حيز التنفيذ	2.70	1.15	متوسط
36	29	توفر الأجهزة وخدمات الانترنت للأساتذة وللإداريين	2.64	1.12	متوسط
37	25	الاهتمام بالنظافة والترتيب للأجهزة الفنية والمستلزمات الإدارية	2.56	1.03	ضعيف
38	31	التوافق والانسجام بين مرافق الكلية وطريقة توزيع المعدات والمستلزمات الخدمية	2.48	0.81	ضعيف
39	22	توفر التقنيات التربوية في الكلية وإتاحتها لجميع الأساتذة	2.16	0.79	ضعيف
40	28	توفر المستلزمات التي توفر الراحة في نفوس الطلبة والأساتذة (مقاعد، تدفئة، تبريد،...)	2.14	0.73	ضعيف
41	23	حداثة التقنيات التربوية المستخدمة للتدريس	2.12	0.82	ضعيف
41	8	مدى توفير المستلزمات الدراسية في بداية العام الجامعي	2.12	0.87	ضعيف
43	30	تمتاز الأماكن القريبة من قاعات الدراسة بهدوء واضح	2.02	0.89	ضعيف
44	36	توفر مواد الإسعافات الأولية الطارئة التي قد تحصل في الكلية وبكمية كافية وتحت متناول اليد	2.00	0.78	ضعيف
45	44	وجود برامج تطوير مهني لأمناء الأقسام ولأعضاء هيئة التدريس	1.90	0.79	ضعيف
46	46	تعتمد إدارة الكلية والأقسام على التقنيات الحديثة في تقديم خدماتها (شبكة الحواسيب المربوطة داخليا)	1.88	0.90	ضعيف
الأداة كاملة			3.04	0.94	متوسط

يلاحظ من جدول 4 ما يلي:

- درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية التربية/ مصراتة متوسطة. وقد يعود ذلك إلى حداثة تجربة الكلية والجامعة في مجال ضبط الجودة والاعتماد، التي تحتاج إلى فترة أطول لتظهر نتائجها، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الحجار(2004) التي أشارت إلى أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي، ودراسة السبع وزملاؤها(2010) التي أشارت إلى أن مستوى أداء برنامج الإعداد متوسطا، وتختلف عن نتائج دراسة ووه (Wu, 2004) التي أشارت إلى أن مستوى الأداء الجامعي كان فوق المتوسط.
- أكثر مؤشرات جودة الأداء توفرا في كلية التربية، هي: الفقرة 24" دقة اللجان الامتحانية المستخدمة في رصد درجات الطلبة" والفقرة 38 " التزام أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالعمل دون الحاجة إلى رقابة مستمرة" والفقرة 10 " وجود توقيتات معينة تفرض مدة زمنية محددة لانجاز الامتحانات الفصلية"، والفقرة 42 " رغبة الأساتذة في الاستماع والإصغاء للطلبة والتعامل معهم بلطف واهتمام" ، والفقرة 4" إستراتيجية أمانة الكلية في الإدارة واضحة وواقعية ويتم تعاملها بنجاح مع جميع العاملين". وجميعها تمارس بدرجة جيد. ويلاحظ أن هذه المؤشرات تعود إلى نظم القياس والتقويم في الكلية، والتزام أعضاء هيئة التدريس بالعمل دون الحاجة إلى الرقابة وتعاملهم اللطيف مع الطلبة، وإستراتيجية أمانة اللجنة الشعبية للكلية في التعامل مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وهذه المؤشرات تشير إلى وجود مناخ تنظيمي ملائم في الكلية.
- اقل مؤشرات جودة الأداء توفرا في كلية التربية، هي: الفقرة 46 " تعتمد إدارة الكلية والأقسام على التقنيات الحديثة في تقديم خدماتها (شبكة الحواسيب المربوطة داخليا)"، والفقرة 44" وجود برامج تطوير مهني لأمناء الأقسام ولأعضاء هيئة التدريس"، والفقرة 36 " توفر مواد الإسعافات الأولية الطارئة التي قد تحصل في الكلية وبكمية كافية وتحت متناول اليد"، والفقرة 30" تمتاز الأماكن القريبة من قاعات الدراسة بهدوء واضح"، والفقرة 8" مدى توفير المستلزمات الدراسية في بداية العام الجامعي"، وجميعها تتوفر بدرجة ضعيفة. وتعود هذه النتائج إلى عدم وجود شبكة انترانت داخل الكلية، وغياب برامج التطوير المهني لأمناء الأقسام ولأعضاء هيئة التدريس، وعدم توفر مواد الإسعافات الأولية ومستلزمات الدراسة، وقد يعود ذلك إلى وجود مركب جامعي جديد قيد الإنشاء مما يدعو إدارة الجامعة إلى تخصيص مبالغ مالية بسيطة لشراء المواد.
- وجود (15) فقرة تمارس بدرجة جيد، و(20) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(11) فقرة تمارس بدرجة ضعيفة. وهذه النتيجة تشير إلى وجود جوانب قوة في الأداء الجامعي (فقرات التي تمارس بدرجة جيد)، وجوانب قصور يجب تداركها بسرعة(الفقرات التي تمارس بدرجة ضعيف).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

هل تختلف درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية التربية/ مصراتة تبعا لمتغيرات: درجة عضو هيئة التدريس، ومؤهله، وجنسيته، وعدد سنوات عمله في الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار ت، واختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول 5 يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط إجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير رتبة عضو هيأة التدريس:

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسط استجابات عينة الدراسة عن محوري الأداة والأداة ككل تبعا لمتغير رتبة عضو هيأة التدريس

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول	الرتبة	244.928	2	122.464	0.87	0.42
	الخطأ	6589.092	47	140.193		
	الإجمالي	6834.020	49			
المحور الثاني	الرتبة	1477.191	2	738.596	3.76	0.03* دال
	الخطأ	9214.589	47	196.055		
	الإجمالي	10691.780	49			
الأداة ككل	الرتبة	2544.695	2	1272.348	2.30	0.11
	الخطأ	25894.425	47	550.945		
	الإجمالي	28439.120	49			

يلاحظ من الجدول 5 عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة لكل من المحور الأول والأداة ككل، وكانت الفروق دالة للمحور الثاني فقط. ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول 6 يوضح ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار توكي لمقارنة استجابات عينة الدراسة تبعا لرتب أعضاء هيئة التدريس في المحور الثاني

الرتبة	محاضر مساعد	محاضر	أستاذ مساعد فأعلى
محاضر مساعد	-	*11.952	8.800
محاضر		-	3.151
أستاذ مساعد فأعلى			-

* دال على مستوى 0.05

يلاحظ من الجدول (6) أن الفروق بين استجابات عينة الدراسة لجودة الأداء الجامعي تبعا لمتغير رتبة عضو هيئة التدريس (درجته العلمية) تعود للفروق بين استجابات عينة الدراسة بين رتبة المحاضر المساعد ورتبة المحاضر لصالح المحاضر. وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة الحجار(2004) التي لم تكن فيها الفروق في الأداء الجامعي دالة تبعا لمتغير درجة عضو هيئة التدريس.

ولفحص دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لجودة الأداء في كلية التربية تبعاً لمتغيرات مؤهل عضو هيئة التدريس وجنسيته وعدد سنوات عمله في الكلية؛ فقد تم استخدام اختبار ت، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): نتائج اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين تقديرات عينة الدراسة لجودة الأداء الجامعي تبعا لمتغيرات مؤهل عضو هيئة التدريس وجنسيته وعدد سنوات عمله في الكلية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المؤهل	ماجستير	23	133.3478	26.31040	0.39	غير دال
	دكتوراه	27	145.2222	20.99328		
الجنسية	الليبية	30	135.5667	24.20271	0.12	غير دال
	غير الليبية	20	146.0500	23.09357		
سنوات العمل	1-3 سنوات	25	148.3200	16.99441	*6.01	دال
	4 فأكثر	25	131.2000	27.26720		

* دال على مستوى 0.05

يلاحظ من جدول (7)عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابة عينة الدراسة على مستوى 0.05 لمتغيري المؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1-3)سنوات. وقد يعود ذلك أن الأداء الجامعي يمكن ملاحظته من أعضاء هيئة التدريس باختلاف مؤهلاتهم وجنسياتهم، وفيما يخص وجود فروق دالة تبعاً لمتغير الخبرة فقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة نسبيا يطمحون إلى الوصول إلى مستويات أداء أعلى من المتوفرة حالياً. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ووه (Wu, 2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل، وتختلف عن نتائج دراستي الحجار (2004) و ووه (Wu, 2004) فيما يتعلق بالخبرة حيث إنها دالة في هذه الدراسة لصالح الخبرة القصيرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لإدارة الكلية، ومنها:

- الاستمرار في توفير الالتزام لدى الهيئتين الإدارية والتدريسية في تطبيق معايير الجودة والاعتماد التي بدأتها الكلية والجامعة.
- تزويد الكلية بمستلزمات ضرورية مثل: شبكة انترانت داخلية، ومركز صحي، ومستلزمات الدراسة في بداية العام الجامعي.
- تحديد نتاجات محددة يجب تحقيقها عند تكليف أمين اللجنة الشعبية للكلية بممارسة منصبه الجديد.
- توفير برامج تطوير مهني مستمرة لأمناء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على مستوى الكلية والجامعة.

المقترحات:

ويمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- إجراء دراسة أخرى لجودة الأداء الجامعي في كلية التربية باستخدام معايير جائزة مالكولم بالدريج للتعليم العالي، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- دراسة اثر تطبيق الجودة والاعتماد على كفاءة خريجي الكلية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر أصحاب العمل.
- دراسة اثر تطبيق الجودة والاعتماد على رضا العاملين.
- دراسة أثر تطبيق الجودة والاعتماد على تحصيل الطلبة الأكاديمي، واكتسابهم المعارف والمهارات والقيم المهنية اللازمة للعمل.
- تحديد مؤشرات ومعايير لجودة الأداء الجامعي في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا.
- تحديد المشكلات التي تعوق جودة الأداء الجامعي.

المراجع

1. الجبوري، عبد الحسين(2006). إدارة الموارد البشرية في الجامعة وتقييم الأداء الجامعي. تم استرجاعه بتاريخ28-5-2010 من الموقع الالكتروني:

http://www.tarbya.net/Articles/SpecialFiles.aspx?TypeId=7

2. حجار، رائد حسين (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية،(28) 303-240.
3. الحداد، محمد محجوب، وبن طاهر، محمد عبد الله(2009). قياس جودة التعليم الجامعي في ليبيا: نموذج قياسي حالة جامعة السابع من أكتوبر خلال الفترة (1988-2007)، مجلة علوم إنسانية، عدد 42.
4. الدهشان، جمال، والسيسي، جمال(2004). تقييم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، 19(3).
5. الربيعي، فلاح خلف(2004). النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل في ليبيا، مجلة علوم إنسانية، عدد14، مستخلص بتاريخ 15-10-2009 من الموقع الالكتروني: www.ulum.nl
6. السبع، سعاد، وغالب، أحمد، وعبده، سماح(2010). تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 5، 96-130.

7. عبد المؤمن، علي معمر(2008).استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية. مجلة الساتل، 2(4)، 185-204.
8. الغامدي، وفاء(2008). تقييم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة ولاية فلوريدا الأمريكية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
9. مكتب ضمان الجودة والاعتماد بالتربية/مصراتة، تقرير للعام الجامعي 2010/2009.
10. المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية. تم استرجاعه بتاريخ 28-5-2010 من الموقع الالكتروني: /http://www.hrdiscussion.com
11. الوفا، محمد يحيى(2007). معوقات الأداء الجامعي.. جامعة ذمار، استرجع بتاريخ 10-6-2010 من الموقع الالكتروني:
http://www.algomhoriah.net/writers.php?lng=arabic&id=672
12. Allen, D. & Fifield, N. (1999). "Re-engineering change in higher education." Information Research, 4(3). Retrieved at: 26-9-2009 from: http://informationr.net/ir/4-3/paper56.html.
13. Anninos, L.(2008). University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems. Retrieved at: 28-9-2010 from: http://elearn.elke.uoa.gr/2ndICEE/anninos.pdf
14. Campbell, J. (2005). Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, UMI number AAT 3188108.
15. Collins, J. C. (2001). Good to great: Why some companies make the leap--and others don't. New York, NY: Harper Business.
16. LaFleur, T. (1997). A Systems Approach to Performance Quality: An Application to Higher Education. Unpublished Doctoral Dissertation, Western Michigan University, UMI number 9724504.
17. Lester, D. (2010). Developing an effective instrument for assessing the performance of public university presidents. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of New Mexico, UMI number 3409340.
18. Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. (1996). Quality in higher education – a survey, Total Quality Management, 7(2), 161-171.
19. Rudd, R., Hoover, R., Connor, N. and Baker, M. (2001). Peer Evaluation of Teaching in University of Florida's College of Agricultural and Life Sciences. Journal of Southern Agricultural Education Research ,51(1), 189-200.
20. Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. Quality in Higher Education, 7(1), 47-55.
21. Waterbury, T. (2008). Lean in higher education: A Delphi study to develop performance metrics and an educational lean improvement model for academic environments. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, UMI number AAT 3331426.
22. Williams, R. (2005). Higher education stakeholders' perceptions of Tennessee's current performance funding policy. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University, UMI number AAT 3206711.
23. Wu, Shyi-huey (2004). Improvement of school performance: Implementing Total Quality Management and Learning Organization in selected technological, Universities, and Colleges for Professional Training in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding University, UMI Number: 32 05308.

صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

الأستاذة ابتسام صاحب موسى الزويني
كلية التربية الأساسية–قسم اللغة العربية
جامعة بابل –العراق
Ebtisam6589@yahoo.com

الملخص: *أجريت الدراسة في العراق جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2013-2014، وترمي إلى تعرف الصعوبات التي تعيق تطبيق معايير وضمان الجودة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولغرض تحقيق مرمى الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من (26) فقرة وزعتها على أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، حيث اعتمدته العديد من الدراسات، وذلك من خلال توزيع الاستبانة المفتوحة، ثم الاستبانة المغلقة، وبعد جمع الاستبيانات حللت الباحثة إجابات أعضاء الهيئة التدريسية باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة كمعامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات والوسط المرجح والوزن المئوي لتحليل النتائج، وتوصلت الباحثة إلى أن هناك صعوبات عدة تؤدي إلى إعاقة تطبيق معايير ضمان الجودة في جامعة بابل منها ضعف الدعم المادي سواء كان على مستوى المكافآت أو انجاز البحوث. وعدم اشراك اعضاء الهيئة التدريسية في دورات تدريبية لتطوير كفائتهم العلمية. كذلك عدم تهيئة أماكن الجلوس الملائمة. وضعف معظم اعضاء الهيئة التدريسية لاستعمال التقنيات الحديثة، وأوصت الباحثة بتوصيات عدة* الدعم المادي لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال تقديم المكافآت التشجيعية للبحوث المتميزة. تهيئة أماكن جلوس مناسبة بما يتلائم معه لينال الاحترام من قبل الطلبة والعاملين في المؤسسات التعليمية. وإشراك أعضاء الهيئات التدريسية دورات خارج القطر لاطلاعهم على أخر ما توصلت التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية:الصعوبات، إدارة، الجودة، الهيئة التدريسية.

الفصل الأول: مشكلة البحث

تعد الجامعات حجر الزاوية بالنسبة للتعليم العالي سواء من حيث الحجم أو النوعية أو القدرة على التقدم، وإذا أجرينا أي دراسة حول التعليم العالي في المنطقة العربية، فينبغي أن نركز على التعليم الجامعي، حيث أن هذا التعليم هو الذي تتركز فيه أهداف التعليم ومغزاه.(14)

أما مؤسسات التعليم العالي فإنها اليوم تواجه تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم، وأوجدت نظاما عالميا "جديدا "يعتمد العلم والتطور التكنولوجي المتسارع أساسا، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم و التفوق الأمر الذي لا يدع مجالا" للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير و التحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها.

كما تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي محليا ودوليا نظرا للتطور المستمر وما يشهده العالم من تنافس كبير في شتى مجالات الحياة المختلفة الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، والتكنولوجية، وقد أدى هذا التنافس إلى ضرورة الانتقال من ثقافة الحد الأدنى، إلى ثقافة الإتقان والجودة، من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، ومن ثقافة التسليم، إلى ثقافة التقويم والتطوير، ومن الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات، ومن خدمة الذات إلى خدمة المجتمع، ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة. (12)

فنجاح الأمم وتقدمها لا يكمن فيما لديها من ثروات طبيعية حسب، بل يتوقف أيضاً على إيجابية أبنائها وتكامل شخصياتهم جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً، ليكونوا قوة فاعلة في العطاء والعمل على رفع مكانة أمتهم وخدمتها، لذلك كان من أهم مميزات العصر الحاضر الاهتمام بالتعليم بما يحقق تنمية الطاقات البشرية التي تحتاجها خطط التنمية والتحولات الاقتصادية والاجتماعية علمياً وفنياً.(17)

ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي أهدافها المرجوة منها ينبغي عليها أن تواكب التطور والانفجار المعرفي، وذلك يتطلب منها أن تسعى إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أعمالها لكي تتمكن من التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى طلابها والى سوق العمل، وهذا ينعكس إيجابا على الأداء الجيد لهذه الكليات بشكل عام، فنظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يعتبر استجابة عصرية للتحولات والتغييرات التي طرأت على المستوى الدولي، وان اعتماد هذا النظام يساعد على نقل الجامعات العربية لمواجهة تحديات هذا القرن.

من هذا ارتأت الباحثة إجراء دراسة للتعرف على صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية

أهمية البحث:

يمثل التعليم الجامعي قمة السلم التعليمي في بلدان العالم كافة وتكمن أهمية هذا النوع من التعليم في كونه يلعب دورا هاما في إمداد المجتمع بكافة قطاعاته بالكوادر المؤهلة والقادرة على إدارة وتسيير هذه القطاعات بكفاءة واقتدار ومواكبة عجلة التقدم والتطور وتحقيق الأمن والاستقرار والرفاهية من خلال تأثيرها الفكري والعلمي على اتجاهات العمل والإنتاج، ومما لاشك فيه إن نجاح التعليم الجامعي في القيام بمهامه على أكمل وجه يتوقف إلى حد كبير على تهيئة الظروف المناسبة والملائمة للجامعة وإحاطتها بكافة أنواع الرعاية والاهتمام.

إما الجودة الشاملة فهي فلسفة إدارية بمعنى أنها مجموعة مبادئ إدارية توجه العاملين في الإدارة لإدارة مؤسساتهم بشكل أفضل، وهي أيضا مجموعة أدوات إحصائية وأدوات لقياس الجودة، بعضها بسيط سهل، وبعضها معقد صعب . (9)

وقد شاع استعمال مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في تسعينيات القرن العشرين، بعد أن شاع استعماله كفلسفة إدارية في المصانع والمؤسسات الإنتاجية منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي وبعد أن أثبت جدوى اقتصادية عالية عند تطبيقه في المصانع والمؤسسات السلعية والخدمية. وقد ساعد على ظهور هذا المفهوم، التطور المعرفي الهائل الذي شهده العالم في النصف الثاني من القرن العشرين، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي، وتكنولوجيا الاتصال ؛ مما أدى لظهور اتجاهات حديثة في التربية والتعليم، كان أحدثها الدعوة إلى تبني ثقافة الجودة الشاملة في التعليم على اعتبار أن التعليم بحد ذاته هو عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان، ويشكل عنصرا رئيساً فيها وكما يجب أن تكون المنتجات في المؤسسة الإنتاجية الصناعية أو الخدمية متميزة، يجب أن يكون خريج المؤسسة التعليمية مميزة، وأن تكون الخدمات التي تقدم للمتعلم والمجتمع مميزة.[17].

ويشكل تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجامعي، اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم، فمن أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات، هو قدرته على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة بل بجودة عالية وعدالة وابتكار، بحيث يرتبط حجم الخدمات وجودتها في مؤسسات التعليم الجامعي بالمنظومة الإدارية التي تجعل رسالة الجامعة مرتكز الحركة من خلال مبادئها الإرشادية، والأخلاق الجامعية، فنجاح أية مؤسسة و نجاح الإدارة فيها، ومن هنا تبرز أهمية التزام إدارة مؤسسات التعليم الجامعي شاملة للتطوير والتحسين المؤسسات تمر لغايات الوصول إلى الجودة الشاملة في الجامعات، والتي تحتاج إلى من الجميع لضمان البقاء الاستمرار للجامعات. [5]

أما أهمية البحث الحالي فإنها تتجلى بالاتي:

1. أهمية تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي بوصفها نظاما عالميا يمكن تطبيقه في كافة المؤسسات التعليمية.
2. إن تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية يساعد على الارتقاء بالمستوى التعليمي ومواكبة التطور لأعضاء الهيئة التدريسية.
3. أن تطبيق إدارة الجودة تؤدي إلى تغيير جذري بالمؤسسات التعليمية، وتهيئة مناخ العمل ومشاركة الجميع في تفعيل دور المؤسسة التعليمية والارتقاء بها.

مرمى البحث:

يرمي البحث الحالي إلى تعرف صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل /كلية التربية الأساسية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

(ما صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل /كلية التربية الأساسية)

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2013-2014.

تحديد المصطلحات:

أولا: الصعوبة لغة: الصعب خلاف السهل، نقيض الذلول، والأنثى صعبة، وجمعها صعاب، وصعاب بالتسكين، وصعب الأمر، ويصعب صعوبة، صار صعبا.[1]

1. **الصعوبة اصطلاحا:** عرفها كل من:

الدفاعي وآخرون "أنها أي عائق يبعث في الطلبة الحيرة، ويتطلب اجتيازه جهدا فرديا أو جماعيا مباشرا أو غير مباشر".[7]

السكران "كل عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه أي أنها حيرة تضع الطالب في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأوامر، أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلا مقبولا ".[11]

وتعرفها الباحثة بأنها كل ما يعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في/ جامعة بابل كلية التربية الأساسية.

2. الجودة: تعني كافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها. [8]

الفصل الثاني

ستتناول الباحثة في هذا الفصل عرضا لبعض الدراسات العربية التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث طبيعتها، أو أدواتها، أو أهدافها، وقد راعت الباحثة التسلسل الزمني، وهي كما يأتي:

1. دراسة طيوب، واخرون/2011م:

(معوقات إدارة تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام)

أجريت الدراسة في سوريا/ جامعة تشرين في مدينة اللاذقية وترمي إلى تعرف معوقات إدارة تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام، بلغت عينة الدراسة (140) مدير مدرسة واستعمل الباحثون الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، أما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثون فهي الوسط الحسابي، والانحراف المعياري والاختبار التائي وتحليل التباين وتوصل الباحثون إلى وجود العديد من المعوقات منها ما يتعلق بالبيئة المدرسية مثل عدم توفر الدعم المادي، وضعف صيانة المبنى... ومنها ما يتعلق بإدارة المدرسة منها كثرة الأعباء الملقاة على مديري المدارس. [13]

2. دراسة محافظة، وفريحات/2011

(درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مديريات تربية محافظة الزرقاء من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام)

أجريت الدراسة في الأردن/ جامعة الزرقاء وترمي إلى تعرف درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مديريات تربية محافظة الزرقاء من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام بلغت عينة الدراسة (66) إداريا، ولتحقيق أهداف البحث استعملت الباحثتان استبانة اشتملت على (43) فقرة موزعة على أربعة مجالات، إما الوسائل الإحصائية

التي استعملتها الباحثتان فهي الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار مان –وتني والتكرارات والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في هذه المديريات كانت متوسطة. [20]

3. دراسة العضاضي/2012

(معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي)

أجريت الدراسة في السعودية/جامعة الملك خالد، وترمي إلى تعرف معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بلغت عينة البحث (204) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، واستعمل الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه، أما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث لتحليل نتائج بحثه فهي الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي وتحليل التباين، وتوصل الباحث إلى ضعف الدعم المادي المقدم للأبحاث العلمية، وزيادة العبء على التدريسي على حساب البحث العلمي، وضعف قنوات الاتصال بين أقسام وإدارات الجامعة، وأوصى الباحث بنشر ثقافة الجودة للقيادات أولا لإقناعهم بأهمية التغيير وعند تنفيذ الجودة البدء بتنفيذ الجودة لا بد من البدء بقطاع الخدمات العامة والخدمات الإدارية.[16]

4. دراسة بدرخان،والشوا/2013

(المعوقات التي تعترض تطبيق معايير وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)

أجريت الدراسة في الأردن وترمي إلى تعرف المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية و ضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية،بلغت عينة البحث (274) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية، واستعملت الباحثتان الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، أما الوسائل الإحصائية التي استعملتها الباحثتان فهي الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية والاختبار التائي للتحليل النتائج، وتوصلت الباحثتان إلى أن أهم المعوقات التي تعترض تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي المتعلقة بالبحث العلمي. [3]

5. دراسة الكناني، ووناس/2013

(درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء)

أجريت الدراسة في العراق –جامعة كربلاء/كلية التربية الرياضية وترمي إلى تعرف درجة تحقيق إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية، بلغت عينة البحث (34) عضوا تدريسيا، واستعمل الباحثان الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثهما، أما الوسائل الإحصائية فقد استعمل الباحثان الوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين والوزن المئوي وسائل إحصائية، وتوصل الباحثان إلى أن درجة تحقيق معايير الجودة ضعيفة كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية وأوصى الباحثان بان على الكلية أن تعمل على إتاحة الفرصة لأعضاء الهيئة التعليمية بالمشاركة في اتخاذ القرارات. [19]

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته:

ستتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق أهداف بحثها مبتدئة بمنهج البحث، وتشمل الإجراءات: مجتمع البحث، وعينته، والأداة المستعملة لجمع البيانات، وخطوات تطبيق البحث، والوسائل الإحصائية، التي استعملت في معالجة النتائج وفيما يأتي تفصيل لذلك.

أولا: منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه أكثر ملائمة مع هذا النوع من البحوث التربوية، وانه المنهج المناسب، وقد اعتمدته دراسات عدة كدراسة (طيوب، واخرون /2011)،ودراسة العضاضي/2012.... وغيرها.

ثانيا: مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث الحالي أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل/كلية التربية الأساسية للعام الدراسي 2013–2014

ثالثا: عينة البحث

بلغ عدد أفراد العينة (60) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية بعد استبعاد (20) عضوا منهم الذين تم اختيارهم لاستخراج ثبات الأداة.

رابعا: أداة البحث

استعملت الباحثة الاستبانة المفتوحة والاستبانة المغلقة، أداة لبحثها حيث وزعت الباحثة استبانة مفتوحة إلى العينة الاستطلاعية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل /كلية التربية الاساسية.

وتضمنت الاستبانة الإجابة عن السؤال الآتي:

(ما صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية) كان الهدف من ذلك الوقوف على الصعوبات التي تؤدي إلى صعوبات أو معيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الهيئة التدريسية في جامعة بابل /كلية التربية الأساسية، والتي تمكن الباحثة من خلالها صياغة فقرات الاستبانة المغلقة.

خامسا: صدق الاختبار:

يعد الصدق من العوامل الأساسية التي ينبغي لمستعمل الاختبار، أو واضعه التأكد منه، وصدق المقياس هو:" مقدرته على قياس ما وضع من اجله أو السمة المراد قياسها0" [6]، والوسيلة الفضلى لتقدير صدق الأداة، أن يقرر عدد من المتخصصين مدى استيفاء فقراتها، وشمولها الجوانب المراد قياسها0 [12]

ولغرض التأكد من سمة الفقرات الخاصة بالاختبار وصحتها، فقد تم عرضها في صورتها الأولية والبالغ عددها (26) فقرة على عدد من المحكمين المتخصصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، وبالاختبارات

والمقاييس0 وقد قابلت الباحثة كل محكم على انفراد، وطلبت منه إبداء ملاحظاته وتوجيهاته، بشأن فقرات الاختبار، من حيث سلامة بنائها ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت من اجله، وبيان ما تحتاج إلى تعديل أو حذف تعد مقبولة، وعليه فقد أصبح عدد فقرات الاختبار (26) فقرة، وضعت الباحثة إزاء كل فقرة بدائل متدرجة للإجابة يختار منها البديل المناسب للصعوبة وهي:) نعم، لحد ما، لا).

سادسا: ثبات الأداة:

من سمات الاختبار الجيد أن يتصف بالثبات، فمن الشروط الأساسية أن تتصف أداة البحث بالثبات لان اتصافها بالثبات يجعل بالإمكان الاعتماد عليها 0[12]، ولاستخراج ثبات الاختبار طبقت الباحثة الأداة على(20) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية، اختيروا بطريقة عشوائية، وبعد مضي أسبوعين تم تطبيقه على العينة نفسها، وتعد مدة أسبوعين مدة ملائمة لإعادة تطبيق الأداة.[4]

وتمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة، ولأنها تجنب إعادة الاختبار أو إعداد صور متكافئة. [2].

وتوفر الظروف أنفسها في إجراء نصفي الاختبار، ومن مزاياها الاقتصاد في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار، إذ يطبق دفعة واحدة، وتجنب إعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار. [18]

خامسا: تطبيق الأداة

بعد أن اتضح للباحثة صدق الأداة وثباتها وزعتها على أفراد العينة جميعها، طبق البحث بتاريخ 2014/2/7 كما تم توجيه عينة البحث إلى قراءة فقرات الأداة والإجابة عنها جميعها.

سادسا:الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

أو لا: الوسط المرجح لتحليل النتائج.

معامل حدة الصعوبة لحساب شدة صعوبة الفقرة.

(ت1 ×3) + (ت2 × 2) + (ت3 ×1)

الحدة = ----------

مج ت

إذ تمثل:

ت1 – تكرار البديل الأول (نعم).

ت2 – تكرار البديل الثاني (لحد ما).

ت3 – تكرار البديل الثالث (لا).

إذ أعطيت لكل من البدائل الثلاثة التي اختارها المستجيبون قيم افتراضية هي:

– ثلاث درجات للبعد الاول (نعم).

– درجتان للبعد الثاني (لحد ما).

– درجة واحدة للبعد الثالث (لا). [24]

ثانيا: الوزن المئوي: لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والافادة منه في تفسير النتائج.

الوسط المرجح

الوزن المئوي = ---------- × 100

الدرجة القصوى

والدرجة القصوى تساوي في هذا المقياس الثلاثي البعد (3).[19]

الفصل الرابع: عرض وتفسير النتائج

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة في ضوء مرمى البحث المتضمن صعوبات تطبيق إدارة الجودة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل /كلية التربية الأساسية.

حللت الباحثة نتائج البحث بشكل إحصائي اذ تم ترتيب نتائج الأداة بصورة تنازلية حسب الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الأداة، وفيما يأتي عرض الفقرات مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية وكما مبين في جدول رقم (1) الذي يبين (تسلسل الفقرة،،ووسطها المرجح، والوزن المئوي، والرتبة)

ويتضح من الجدول أن فقرة (عدم تقديم نظام مكافآت وحوافز مناسبة للأبحاث المتميزة لأعضاء الهيئة التدريسية) احتلت المرتبة (1) بعد أن كان ترتيبها (3) فقد بلغ وسطها الحسابي(2.647) ووزنها المئوي (88.235) وترى الباحثة أن من الضروري أن تضع الجامعات نظام مكافآت وحوافز مناسبة للأبحاث المتميزة لأعضاء الهيئة التدريسية لان ذلك يشجع أعضاء الهيئة التدريسية إلى الاستمرار بإنجاز البحوث الجيدة خدمة للعملية التعليمية وتطويرها.

أما المرتبة الثانية فقد احتلتها الفقرتين (لا توفر الكلية شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى محلياً) وفقرة (لا تتيح الجامعة فرص التطور والإبداع للهيئة التدريسية) بعد أن كان ترتيبهما (6،10) على التتالي إذ بلغ وسطهما الحسابي (559،2) ووزنهما المئوي (85.294)،وهاتان الفقرتان مهمتان حيث إن توفر شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى، كذلك إتاحة الجامعة فرص التطور والإبداع للهيئة التدريسية تساعد على تبادل المعلومات لأعضاء الهيئة التدريسية بين الجامعات الأخرى ومعرفة آخر التطورات مما يساعدا على التطور والتقدم.

احتلت فقرة (عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس لرفع كفائتهم)، وفقرة (لا تلبي إدارة احتياجات سوق العمل من الخريجين بكل التخصصات من حيث النوعية) المرتبة (5،4) بعد أن كان ترتيبهما (14،17) على التتالي، إذ بلغ وسطهما الحسابي (529،2) ووزنهما المئوي (313،84) وهذه تعد احد صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة إذ أن تدريب أعضاء الهيئة التدريسية يعد ضروري جدا لمواكبة التطور وبالأخص ونحن نعيش في عصر تطور العلوم والتكنولوجيا ليتسنى لهم تلبية احتياجات سوق العمل من الخرجين من ذوي الكفاءات العالية.

احتلت فقرة (ضعف وعى أعضاء هيئة التدريس والعاملين بثقافة الجودة)، وفقرة (لا تهيئ إدارة الجامعة بعثات والايفادات لأعضاء الهيئة التدريسية إلى جامعات عريقة.)المرتبة (5،6) بعد ان كان ترتيبهما (15،2)على التتالي إذ بلغ وسطهما المرجح (5،2)، ووزنهما المئوي (333،83) ويدل ذلك على أن أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في جامعة بابل/كلية التربية الأساسية ليس لديهم وعي كامل بثقافة الجودة كيفية تطبيقها، كذلك أن إدارة الجامعة لا تهيئ لهم البعثات والايفادات إلى الجامعات العريقة لمعرفة مدى ما توصلت إليه الجامعات الأخرى من تطور وبالأخص في مجال طرائق التدريس التي تتطلب أن يكون الأستاذ ملما بكافة التطورات في مجال التدريس.

احتلت فقرة (استعانة الكلية بمحاضرين خارجيين لتدريس مقررات دراسية في الجامعة)المرتبة (8) بعد أن كان ترتيبها (23) إذ بلغ وسطها المرجح (2.471) ووزنها المئوي (82.353) وهذا يعزا إلى الثقل الملقى على أعضاء الهيئة التدريسية مما تضطر الكلية إلى الاستعانة بالمحاضرين الخارجيين للقيام بعملية تدريس المقررات الدراسية.

احتلت فقرة (ضعف مساهمة المجتمع في تقديم المساهمات لخدمة الكلية) وفقرة(ضعف الدعم المادي لإقامة الندوات التي تسهم في خدمة المجتمع) المرتبة (5،9) بعد أن كان ترتيبهما (25،26) على التتالي، إذ بلغ وسطهما المرجح (2،441) ووزنهما المئوي (373،81)، وهي من الفقرات المهمة وبالأخص الدعم المادي وهذا ما أكدته دراسة العضاضي /2013 لان الدعم المادي للمؤسسات التعليمية يساعدها على الانفتاح على المجتمع ويساعد على ربط المؤسسات التعليمية بالمجتمع وحل اغلب المشكلات سواء كانت اجتماعية أم ثقافية....

أما الفقرتان (عدم إ شراك الهيئة التدريسية في قرارات الكلية) و(قلة خبرة اغلب أعضاء الهيئة التدريسية بالوسائل التقنية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية) فقد احتلتا المرتبة (5،11) بعد أن كان ترتيبهما (1،22) على التتالي إذ بلغ وسطهما المرجح(2,412) ووزنهما المئوي (392،80)

واحتلت الفقرات (عدم توفر قاعات دراسية ملائمة للطلبة) و(لا توفر الكلية مختبرات ومشاغل مزودة بكل المستلزمات والأدوات الضرورية للعملية التعليمية التعلمية.)و(لا يستعمل أعضاء الهيئة التدريسية أساليب تدريس حديثة) المرتبة (14) بعد أن كان ترتيبهم (7،9،18)، اذ بلغ وسطهم المرجح (2،283) ووزنهم المئوي (411،79).

واحتلت فقرة (انشغال معظم أعضاء هيئة التدريس عن إجراء الأبحاث بأعمال أخرى) المرتبة (16) بعد أن كانت تحتل المرتبة (21)، إذ بلغ وسطها المرجح (2،353) ووزنها المئوي (78,431).

أما فقرة (عدم توفر مكاتب ملائمة لأعضاء الهيئة التدريسية.) وفقرة (لا توفر الكلية حرية البحث العلمي لعضو هيئة التدريس) فقد احتلتا المرتبة (5،17) بعد أن كان ترتيبهما (13،16) على التتالي، اذ بلغ وسطهما المرجح (2،294)، ووزنهما المئوي (470،76).

احتلت الفقرات (لا توفر الكلية مستوى جيد من المرافق الخدماتية للطلبة) و(تقييم الكلية لأعضاء الهيئة التدريسية لا يتماشى مع معايير الجودة) و(عدم مراعاة الأداء التدريسي عند ترقيته) المرتبة (20) بعد أن كان ترتيبهن (4،12،20)، إذ بلغ وسطهن المرجح (2،265)،ووزنهن المئوي (490،75).

أما فقرة (لا تلبي مكتبة الكلية حاجات الطلبة) فقد احتلت المرتبة (22) بعد أن كان ترتيبها (5) فقد بلغ وسطها المرجح (2،206) ووزنها المئوي (529،73).

أما فقرة (قلة تنظيم الكلية لمؤتمرات تخدم المجتمع المحلي) فقد احتلت المرتبة (23) بعد أن كان ترتيبها (24) إذ بلغ وسطها المرجح (2،147) ووزنها المئوي (568،71).

واحتلت فقرة (ضعف متابعة إدارة الكلية بتعليمات انضباط الطلبة، لمنع المخالفات السلوكية والعلمية للطلبة) المرتبة (24) بعد أن كان ترتيبها (11)، إذ بلغ (وسطها المرجح(2،118) ووزنها المئوي (70,589).

واحتلت فقرة (قلة تعاون أعضاء الهيئة التدريسية فيما بينهم في الأمور الأكاديمية) المرتبة (25) بعد أن كان ترتيبها (19)، إذ بلغ وسطها المرجح (2،029) ووزنها المئوي (333،67).

أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها فقرة (لا تحرص الكلية على تطوير برامجها الأكاديمية بصورة دائمة) إذ إنها احتلت المرتبة (26) بعد أن كان ترتيبها (8)، فقد بلغ وسطها المرجح (1،824) ووزنها المئوي (60,784).

الفصل الخامس: ستتناول الباحثة في هذا الفصل الاستنتاجات التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها في ضوء نتائج الدراسة.

الاستنتاجات:

وبعد أن أنهت الباحثة إجراءات الدراسة لنتائج البحث وتفسيرها توصلت إلى ما يأتي:

1. ضعف الدعم المادي سواء كان على مستوى المكافآت أو انجاز البحوث.
2. عدم إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في دورات تدريبية لتطوير كفائتهم العلمية.
3. عدم تهيئة أماكن الجلوس الملائمة.
4. عدم تهيئة شبكات الانترنيت للتواصل مع الجامعات الأخرى.
5. كثرة الأعمال المناطة لأعضاء الهيئات التعليمية مما يؤدي إلى انشغالهم عن كتابة البحوث العلمية.
6. ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة وهذه تعد من صعوبات تطبيق الجودة.
7. قلة استعمال أعضاء الهيئة التدريسية للوسائل والتقنيات الحديثة.
8. عدم إشراك الهيئة التعليمية في اتخاذ القرارات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث أوصت الباحثة بما يأتي:

1. الدعم المادي لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال تقديم المكافآت التشجيعية للبحوث المتميزة.
2. تهيئة أماكن جلوس مناسبة بما يتلائم معه لينال الاحترام من قبل الطلبة والعاملين في المؤسسات التعليمية.
3. إدخال أعضاء الهيئات التدريسية دورات خارج القطر لاطلاعهم على اخر ما توصلت التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم الجامعي.
4. تشجيع أعضاء الهيئات التعليمية للاشتراك بمؤتمرات عربية وعالمية وتوفير الدعم المادي والتسهيلات اللازمة.
5. تهيئة شبكات الانترنيت للأعضاء الهيئة التعليمية ليتمكن من الاطلاع على الكليات الأخرى.
6. عدم ازدحام القاعات الدراسية بأكثر من العدد المقرر فلا يجوز أن تضم القاعة الدراسية أكثر من (120) طالبا وهي تكفي (40)طالب.

المقترحات

استكمالا لمتطلبات البحث الحالي تقترح الباحثة الآتي:

اجراء دراسة مماثلة عن صعوبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة الجامعة.

المصادر والمراجع

1. ابن منظور(د،ت)، لسان العرب. اعداد وتصنيف يوسف خياط واخرون، دار لسان العرب، بيروت، لبنان.(ص230)
2. ابو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، ط2، عمان، جمعية عمال للمطابع التعاونية، 1979. (ص 257 – 258) .
3. بدر خان، سوسن، والشوا، هلا. المعوقات التي تعترض تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد (6)، العدد(13)،2013م.(ص65–79)
4. جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خير ي كاظم 0 مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مصر، دار النهضة العربية، د0ت0(ص277)
5. الخطيب، احمد.(2000م) إدارة الجودة الشاملة –تطبيقات في الإدارة الجامعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد3،ص11.
6. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن (1990) 0 مناهج البحث التربوي، بغداد 0العراق،(ص118)
7. الدفاعي، ماجد حمزة، وآخرون.(1988)، الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي (1985–1986)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (9)، بغداد، العراق.(ص61)
8. الرشيد، محمد احمد، (1995م)، الجودة الشاملة في التعليم، مجلة المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود. (ص4)
9. السعود، راتب (2002م). الأشراف التربوي –درجة الممارسة الحديثة، ط 1، دائرة المكتبة الوطنية، عمان،الاردن.(ص63)
10. السكران، محمد.(2003م). اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية،ط3،دار نشر الشروق، الاردن، عمان. (148ص)
11. السيد فؤاد البهي0(1971م)علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط2،دار التأليف، القاهرة.(ص413)
12. شحاتة، حسن(2001)،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيقة،ط1،مكتبة الدار العربية للكتاب، عمان.(ص92–97)
13. الظاهر، نعيم ابراهيم،(2013) ادارة التعليم العالي،ط1،عالم الكتب الحديث،اربد،الاردن.(ص7)
14. طيوب، محمود، واخرون.(2011م)، معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام،(دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية) ،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد(33)، العدد (6). (ص65–88)
15. العضاضي، سعيد بن علي،(2012م). صعوبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية)،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (5)، العدد(9).(ص66–99)
16. عمار، حامد. (1964م). في اقتصاديات التعليم، سرس الليان، مركز تنمية المجتمع العربي. (ص34)
17. عطية، محسن(2008) الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان.(ص19)
18. الغريب، رمزية. (1977م)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة. (ص 657) .
19. الكناني، عايد كريم، ووناس، عزيز كريم، (2013م). درجة تحقيق معايير ادارة الجودة الشاملة كما يراها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد(6)،العدد(14).(ص35–54)
20. محافظة، سامح، وفريحات، حنان (2011م)،*درجة ممارسة ادارة الجودة الشاملة في مديريات تربية محافظة الزرقاء من وجهة نظر مديري التربية والتعليم ورؤساء الاقسام*، دراسات العلوم التربوية، المجلد (38)ملحق(7). ص2366–2387)
21. المخلافي، محمد عبده،(2005م).برنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كليات التربية بجامعة آب، مجلة الباحث الجامعي : العدد(8).
22. مدكور، علي احمد،(2000م)، *التعليم العالي في الوطن العربي الطريق الى المستقبل*، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات

الجامعية، اربد، الأردن، ص29.

1. Fisher ، *Euqcnce ,C.H National*. surver wilber.1955,(P: 154)

جدول(1): جدولا يبين الصعوبة ووسطها المرجح ووزنها المئوي والرتبة

ت	الصعوبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي%	الرتبة
3	عدم تقديم نظام مكافآت وحوافز مناسبة للأبحاث المتميزة لاعضاء الهيئة التدريسية	2.647	88.235	1
6	لا توفر الكلية شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى محلياً.	2.559	85.294	2.5
10	لا تتيح الجامعة فرص التطور والإبداع للهيئة التدريسية.	2.559	85.294	2.5
14	عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس لرفع كفاءتهم	2.529	84.313	4.5
17	لا تلبي إدارة الجامعة احتياجات سوق العمل من الخريجين بكل التخصصات من حيث النوعية	2.529	84.313	4.5
2	ضعف وعى اعضاء هيئة التدريس والعاملين بثقافة الجودة	2.5	83.333	6.5
15	لا تهيئ ادارة الجامعة بعثات والايفادات لأعضاء الهيئة التدريسية إلى جامعات عريقة.	2.5	83.33	6.5
23	استعانة الكلية بمحاضرين خارجيين لتدريس مقررات دراسية في الجامعة	2.471	82.353	8
25	ضعف مساهمة المجتمع في تقديم المساهمات لخدمة الكلية	2.441	81.373	9.5
26	ضعف الدعم المادي لإقامة الندوات التي تسهم في خدمة المجتمع	2.441	81.373	9.5
1	عدم إ شراك الهيئة التدريسية في قرارات الكلية	2.412	80.392	11.5
22	قلة خبرة اغلب اعضاء الهيئة التدريسية بالوسائل التقنية الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية	2.412	80.392	11.5
7	عدم توفر قاعات درا سية ملائمة للطلبة	2.382	79.411	14
9	لا توفر الكلية مختبرات ومشاغل مزودة بكل المستلزمات والأدوات الضرورية للعملية التعليمية التعلمية.	2.382	79.411	14
18	لا يستعمل أعضاء الهيئة التدريسية أساليب تدريس حديثة	2.382	79.412	14
21	انشغال معظم أعضاء هيئة التدريس عن إجراء الأبحاث بأعمال أخرى	2.353	78.431	16
13	عدم توفر مكاتب ملائمة للهيئة التدريسية.	2.294	76.470	17.5
16	لا توفر الكلية حرية البحث العلمي لعضو هيئة التدريس	2.294	76.470	17.5
4	لا توفر الكلية مستوى جيد من المرافق الخدماتية للطلبة	2.265	75.490	20
12	تقييم الكلية لاعضاء الهيئة التدريسية لا يتما شى مع معايير الجودة	2.265	75.490	20
20	عدم مراعاة الأداء التدريسي عند ترقيته	2.265	75.490	20
5	لا تلبي مكتبة الكلية حاجات الطلبة	2.206	73.529	22
24	قلة تنظيم الكلية لمؤتمرات تخدم المجتمع المحلي	2.147	71.568	23
11	ضعف متابعة إدارة الكلية بتعليمات انضباط الطلبة، لمنع المخالفات السلوكية والعلمية للطلبة	2.118	70.589	24
19	قلة تعاون أعضاء الهيئة التدريسية فيما بينهم في الأمور الأكاديمية	2.029	67.333	25
8	لا تحرص الكلية على تطوير برامجها الأكاديمية بصورة دائمة	1.824	60.784	26

تصميم كتاب إلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة وقياس اثره لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم

الدكتورة هالة إبراهيم حسن أحمد
كلية التربية
جامعة الخرطوم– السودان
hala.ibrahim19@yahoo.com

الدكتور مضوي مختار المشرف محمد
عميد كلية دراسات الحاسوب
جامعة الرباط الوطني – السودان
mudawi5@gmail.com

الملخص: *يُعد التطور في تكنولوجيا التعليم ؛ وخاصة التعلُّم الإلكتروني من أبرز سمات هذا العصر؛ مما يفرض على المتخصصين والباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم وضع الخطط والإستراتيجيات المناسبة لتوظيف التعلُّم الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلُّم ، من هذا المنطلق نبع هدف الدراسة وهو تصميم وتجريب كتاب إلكتروني في مقرر الحاسب في التربية على ضوء معايير ضمان الجودة لطلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة وهو: ما مدي فاعلية كتاب إلكتروني مصمم على ضوء معايير ضمان الجودة لطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم؟.*

وصولاً لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحثان المنهج التجريبي ، تكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الخرطوم ، ووقع الاختيار على طلاب قسم الأحياء واللغة الفرنسية المستوى الثالث بكلية التربية البالغ عددهم 78 طالباً للعام الدراسي 2012–2013م من مجتمع البحث الكلي كعينة قصدية.

أُستُخدِمت الاختبارات التحصيلية كأداة للدراسة ، كما أُستُخدِمت المعالجات الإحصائية المناسبة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة ، ثم خُلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمهما الآتي:

1. *يؤدى الكتاب الإلكتروني المصمم على ضوء معايير ضمان الجودة إلي زيادة التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم.*
2. *خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة هي : (التحليل ، التصميم، الإنتاج، النشر، التجريب المبدئي، التقويم).*

توصلت الدراسة الى حزمة من التوصيات أهمها:

1. *دعم إدارة إنتاج الكتاب الإلكتروني بكادر بشري مؤهل علمياً ومتخصص في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات، والاعتناء ببرامج التأهيل والتدريب المستمر وفق المستجدات التقنية، لمواكبة التطور التقني.*
2. *رقمنة المقررات التعليمية على شكل كتب إلكترونية ونشرها على شبكة الإنترنت على مراحل مخطط لها وفقاً لمعايير ضمان الجودة.*

الكلمات المفتاحية: *الكتاب الإلكتروني ، التصميم التعليمي، التحصيل الدراسي، المعايير ، ضمان الجودة ، التقويم.*

المقدمة (Introduction):

يعيش العالم في هذه الفترة ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، انعكست على جميع جوانب الحياة، وتأثر بها مجال التربية والتعليم ، وأصبح التعليم مطالباً بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة التحديات على المستوى المحلي والعالمي، ومنها زيادة الطلب على التعليم مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة الكم المعلوماتي في جميع فروع المعرفة، ومن هنا تم تأسيس تعلُّم متكامل معتمداً على هذه التقنيات وهو ما سمي بالتعلُّم الإلكتروني فظهرت أشكال مختلفة منه مثل التعلُّم بمساعدة الحاسب الآلي ، والصفوف الإلكترونية والمقررات الإلكترونية والمكتبات الإلكترونية والمختبرات الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وجميعها موجودة إفتراضياً وبنظام حاسوبي إلكتروني، ومن هنا تبلور مفهوم التعلُّم الإلكتروني ليساعد المتعلم في التعلُّم في أي مكان وزمان ، وذلك من خلال محتوي علمي مختلف عما يقدم في الكتب المدرسية، إذ يعتمد المحتوى الإلكتروني على الوسائط المتعددة ، ويقدم من خلال وسائط إلكترونية حديثة مثل الحاسب والإنترنت والأقمار الاصطناعية والأقراص الممغنطة والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو التفاعلية.

من هذا المنطلق ظهر مصطلح الكتاب الإلكتروني الذى يعد ثورة في عالم النشر فيمكن أن يمتلك الفرد مكتبة ويسافر بها وهو يحملها في جيبه ، كثير من الشركات العملاقة مثل شركة مايكروسوفت وأدوبي تناولت هذا المجال الجديد وأنتجت برامج شاملة للقراءة بينما ركزت في نفس الوقت على الاحتفاظ بالمتعة الطبيعية والتقليدية للقراءة حتى لا يظن الناس أن استبدال الكتاب التقليدي بالكتاب الإلكتروني سيقضي على هواية القراءة ، يرى الباحثان أنه قد أن الأوان لمواكبة التطور العلمي في مجال النشر الإلكتروني فالنشر بأكمله يدخل الآن حقبة جديدة بفضل تكنولوجيا المعلومات والثورة العلمية التي أحدثتها شبكة الانترنت فإن الفترة الحالية يمكن أن تسمى بحقبة الكتاب الالكتروني .

تعتبر الكتب بصفة عامة مهمة جداً لأفراد المجتمع باعتبارها الوسيط الوحيد الذي يُمكِّن مُنتجي المعرفة من توصيلها إلى الذين يحتاجونها، ومن الثورة المتزايدة في مجال المعلومات التي يشهدها العصر ، فالكلمة المسموعة والمرئية بانخفاض تكلفتها وبقدرتها على الانتشار عبر الزمان والمكان أدت إلى ظهور ما يسمى بالنشر الإلكتروني وهو عبارة عن

توسيع المعلومات الكترونيا لتعرض على الشاشة المرئية ومن هنا كانت فكرة الكتب الإلكترونية .

حتي يتسنى للكتب الإلكترونية احداث التفاعلية، فإنه يجب تصميمها على ضوء نماذج لها مراحل معينة ، تتسم بالاستمرارية مع عملية تطوير الكتاب الإلكتروني على ضوء التغذية الراجعة ونتائج التقويم التكويني لإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى أفضل ما يمكن الوصول إليه في المقرر الالكتروني الذى يبث على هيئة كتاب إلكتروني.

خلفية المشكلة (Problem Background):

تعد الكتب الإلكترونية عنصراً رئيساً في منظومة التعلُّم الإلكتروني، فهى تحتوى على الرسالة المراد نقلها للمتعلمين، إذن فإن عملية تصميمها يمكن أن تتم على ضوء معايير الجودة في التعلُّم الإلكتروني، والكتاب الإلكتروني هو مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسب وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب والمحتوى التعليمي ، مما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدي فاعلية كتاب إلكتروني في مقرر الحاسب في التربية مصمم على ضوء معايير ضمان الجودة لطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم؟

أسئلة الدراسة:

1. ما هو اثر استخدام الكتاب الإلكتروني المصمم على ضوء معايير ضمان الجودة على التحصيل الدراسي للطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم؟
2. ما هي خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني على ضوء معايير ضمان الجودة ؟
3. ما معايير ضمان الجودة التي يتم على ضوءها تصميم الكتاب الكتروني؟

أهمية الدراسة:

1. تقديم نموذج لكتاب إلكتروني يتم تصميمه علي ضوء معايير ضمان الجودة ، كما يمكن الإفادة منه في إجراء مزيد من البحوث.
2. مسايرة الاتجاهات الحديثة العالمية لتطوير التعليم وزيادة فعالية العملية التعليمية وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك بتدعيم عملية تطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
3. تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات المؤتمرات المتخصصة في مجال التعلُّم الإلكتروني لدفع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للاستخدام المناسب للشبكة الانترنت في التدريس.

أهداف الدراسة:

1. معرفة اثر استخدام الكتاب الإلكتروني المصمم على ضوء معايير ضمان الجودة على التحصيل الدراسي للطلاب الجامعين.
2. الكشف عن خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة.
3. الوقوف على على معايير ضمان الجودة التي يتم على ضوءها تصميم الكتاب الكتروني .

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج التجريبي لقياس اثر الكتاب الإلكتروني وذلك بتصميم اختبارات للقياس.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة الخرطوم كلية التربية المستوى الثالث، اما العينة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية تمثلت في طلاب المستوى الثالث بقسم الاحياء واللغة الفرنسية.

أدوات الدراسة:

تتمثل أدوات هذه الدراسة فى الأتي:

- قالب الكتاب الإلكتروني فى الوحدات الدراسية من مقرر الحاسب في التربية وفقاً لمعايير ضمان الجودة.
- الاختبارات القبلية والبعدية لأفراد العينة التجريبية.

حدود الدراسة:

الكتاب الإلكتروني المراد تصميمه يتعلق بالوحدات الدراسية من مقرر الحاسب فى التربية المرسوم بالرمز تن(3062) بكلية التربية جامعة الخرطوم وذلك فى عام (2012– 2013م) بكلية التربية جامعة الخرطوم وفقاً لمعايير ضمان الجودة.

الإطار النظرى – المحور الأول

معايير ضمان جودة التصميم التعليمي للكتاب الإلكتروني

أولاً: التطور التاريخي للكتاب الإلكتروني :

أفاد (داوود 2008 : ص:34) بأن أولى نقاط التحول المهمة في تاريخ الكتاب الإلكتروني قد حدثت في الألفيه الثالثة قبل الميلاد، حينما عرف الإنسان الكتابه على الأقراص الطينية، وبعد خمسة آلاف عام من ذلك الحين قد تصادف حدوث أهم نقطة تحول في تاريخ الكتاب على الإطلاق منذ إختراع آلة الطباعة الجوتنبرجية في القرن الخامس عشر الميلادى، وقد حدث ذلك التحول المهم عندما تم نشر كتاب للمؤلف الشهير استيفن كينج، "Riding the bullet" كأول كتاب ينشر في شكل إلكتروني، محققاً ذلك القدر الهائل من النجاح وذلك في مارس2000م الذى تم إنتاجه بالمسح الضوئي لصفحات الكتاب، أو بإعادة إدخال النص الإلكترونياً بوساطة أحد برمجيات تحرير النصوص، على أن يتم صك المحتوى الإلكتروني للكتاب في بنية أو قالب رقمي معين ومن ثم يتم تشفيرها بأحد برمجيات إنتاج الكتب الإلكترونية.

ثانياً: مفهوم الكتاب الإلكتروني:

إن مصطلح الكتاب الإلكتروني ليس بمصطلح جديد فهو موجود منذ التسعينات ويختلف تعريف الكتاب الإلكتروني باختلاف المحور الذي يتم التعريف من خلاله ، فالبعض يعرفه من حيث التصميم والآخر من حيث

الإنتاج والبعض الآخر من حيث الاستخدام وفيما يلي سوف نستعرض بعضها:

1. تعريف عبد الجواد :

" مصدر تعلُّم الكتروني تفاعلي يقوم أساساً على النصوص بالإضافة إلى الصور والرسوم ويعرض محتواه بطريقة متشعبة أو خطية تقوم على أساس العقد والوصلات ويتمكن المستخدم من تصفحه بحرية تامة ويتم تخزينه على CD-ROM أو عرضه بالشبكة "

2. تعريف الموسي :

في شكله النهائي موقع الكتروني موحد يشمل على جميع مناهج التعليم العام ويتم تحميل هذا الموقع على شبكة الانترنت حيث تتاح لجميع الطلاب للدخول لذلك الموقع بدون مقابل.(الموسي ، 15)

أيضاً عرفه (الرواضية وآخرون 2012، ص:256) هو عبارة عن مادة يمكن قراءتها على حاسوب أو أي جهاز قارئ للكتب الإلكترونية.

ثالثاً: مزايا الكتاب الإلكتروني:

هنالك العديد من المزايا التى يتمتع بها الكتاب الإلكتروني ذكرها (الشريف(2001) و(التوردي 2004، ص:52) منها:

1. قلة تكلفة المنشور إلكترونياً عن المطبوع الذى يحتاج إلى نفقات الطباعة والتوزيع والشحن.
2. اختصار الوقت ؛ فالمستخدم لا يحتاج الى أن يبحث عن كتاب بل يراسل باحث معين لكي يحصل على الكتاب.
3. سهولة البحث عن المعلومة المحددة.
4. التفاعلية باستخدام ما يعرف بنقاط التوصل يمكن أن يتوصل القارئ في أثناء قراءئة بمعلومات إضافية حيث يضغط القارئ على كلمة معينة لينتقل الى مواد إضافية.
5. توفير الحيز المكاني لأنها لاتحتل حيز من المكان.
6. إمكانية التزويد بإجزاء من الكتاب أو بيعها حسب إحتياج القارئ.
7. سهولة تعديل المادة المنشورة وتنقيحها إلكترونياً، وسهولة الحصول على التعديلات.
8. الحفاظ على البيئة فالنشر الإلكتروني يقلل استخدام الورق، وهذا يعنى الحفاظ على الأشجار التى تقطع عادة وتحول إلى أوراق فتقل بقطعها نسبة الأكسجين في كوكب الأرض.
9. سهولة عرضها على الطلاب في قاعات الدراسة باستخدام جهاز عرض البيانات من الحاسوب (Data Show).

رابعاً: مفاهيم ذات علاقة بمفهوم ضمان الجودة:

ذكر (اتحاد الجامعات العربية ،2011 ، ص: 25) تعريف موجز للمصطلحات الاتية:

- **ضمان الجودة Quality Assurance :**

هو استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية في مناهج ومؤسسات وطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومختلف الانشطة التي ترتبط العملية التعليمية.

- **التقويم Evaluation :**

تحليل آداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوي جودة الآداء وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور ومايلزم لتلافيها لتحقيق مستوي الجودة المطلوب.

- **المعيار Standard:**

جاء في المعجم الوجيز أن المعيار كل ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير. والمعيار هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة عربية معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة ، وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجية، أو مستويات انجاز في مؤسسة اخرى يتم اختيارها للمقارنة. ويقصد بالمعيار في هذه الدراسة كل " المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله وهي الضمان لجودته وزيادة فعاليه، وقدرته على المنافسة في المساحة التربوية العالمية ."

خامساً: معايير جودة تصميم الكتاب الإلكتروني :

توجد العديد من المعايير لجودة تصميم الكتب الالكترونية وهي:

1. **المعايير التربوية لتصميم الكتاب الإلكتروني.**
2. **المعايير الفنية لتصميم الكتاب الإلكتروني .**

1. المعايير التربوية لتصميم الكتاب الإلكتروني:

أ- افاد (صالح1999، ص : 377 –)405 و(سيد1995، ص 53) الى أنه توجد عدداً من المعايير التربوية الخاصة بتصميم الكتب الإلكترونية فمنها:

ب- تنظيم المادة التعليمية في صورة وحدات صغيرة متتابعة.

ج- صياغة أهداف الكتاب الإلكتروني بطريقة واضحة .

د- توجيه الطالب نحو تحقيق الأهداف بدقة باستخدام الإشادات والتعليمات .

ه- مناسبة محتوى الكتاب الإلكتروني لمستوى المتعلمين .

و- التكامل بين المعرفة الحالية والسابقة داخل الكتاب الإلكتروني

ز- تحديد مستوى أو معيار التمكن الذي يجب أن يصل إليه المتعلم .

ح- إعداد أدوات ووسائل التقدير القبلي لتحديد نقطة البداية التي يبدأ منها كل طالب تعلُّمه.

ط- تزويد الطالب بمواد تعلُّم بديلة .

ي- تعدد استراتيجيات التعلُّم وتشعب المسارات التعليمية داخل الكتاب الإلكتروني .

ك- إعداد أدوات التقويم التكويني أثناء دراسة وحدات الكتاب .

ل- توفير تغذية راجعة بعد استجابة الطالب .

م- توفير خطة علاجية للطالب الذي أخفق في دراسة جزء من أجزاء الكتاب .

ن- تقديم خطة إثرائية للمعلومات للطالب الذي حقق أهداف وحدات المحتوى بمهارة.

س- إعداد مرشد أو دليل لدراسة المقرر أو المادة الدراسية ليوضح مكونات الكتاب وكيفية السير في عملية التعلُّم .

ع- استخدام التقويم الختامي للكتاب الإلكتروني بتقديم اختبار ختامي للتأكد من تحقيق الطالب للأهداف العامة للكتاب .

ف- إتاحة وسائل وأدوات الاتصال بين كل من الطالب والمعلم .

ص- إتاحة وسائل الاتصال بين كل من الطلاب بعضهم البعض.

2. المعايير الفنية لتصميم الكتاب الإلكتروني:

تتمثل تلك المعايير في كيفية تصميم الكتاب الإلكتروني فمنها :

(أ) تأثير الفنية للصوت في الكتاب الإلكتروني :

يعتبر الصوت من وسائل الاتصال القوية في انتاج الكتاب الإلكتروني ويستخدم المعايير الفنية للصوت في الصور التالية :

(Jeff Burger1993- P: 263)

أ. المعايير الفنية للتعليق الصوتي (اللغة المنطوقة)

ب. مراعاة جودة الصوت في التعليق الصوتي بحيث يكون واضح وقوي .

ج. تنوع نغمات الصوت في التعليق الصوتي .

د. الصوت القائم بالتعليق يجب أن يكون خالي من عيوب النطق وسلامة مخارج الألفاظ والحروف .

ه. عدم السرعة في نطق الكلمات إلى حد ما أثناء التعليق .

و. مراعاة فترات الصمت والحديث للقائم بالتعليق .

ز. إمكانية غلق مفتاح التعليق الصوتي وإعادة تشغيله .

ح. (نعيم 2003، ص72)

- المعايير الفنية للمؤثرات الصوتية :

القاضي، و(زغلول ص279)

أ- استخدام المؤثر الصوتي كصوت بيئي وذلك لإقناع المستخدم بالبيئة البديلة .

ب- لا يفضل استخدام الصدى مع المؤثرات الصوتية.

ج- يظهر المؤثر الصوتي ويختفي تدريجياً عندما يكون خلفية.

د- يظهر المؤثر بعد ظهور النص إذا صاحبه نص.

ه- الاقتصاد في المؤثرات الصوتية في التغذية الراجعة.

و- يستخدم كنوع من أنواع التغذية الراجعة.

ز- تثبيت المؤثرات الصوتية في التغذية الراجعة بالنسبة للإجابة الصحيحة والإجابة الخطأ.

ح- أن يكون بنفس المستوى الذي يتواجد عليه في الواقع وبدون مبالغة.

ط- إذا صاحب المؤثر الصوتي تعليق صوتي يجب أن يكون في الخلفية لهذا التعليق أي أقل من حيث شدة الصوت.

- المعايير الفنية للموسيقى :

أ. تستخدم الموسيقى في التعزيز وكخلفية للنص.

ب. الموسيقى المستخدمة كخلفية للنص تستخدم لربط عناصر الموضوع ببعضها.

ت. يخصص لحن مميز لكل موضوع من الموضوعات.

ث. شدة الموسيقى أقل في حالة التعليق الصوتي.

ج. عند ظهور رسالة هامة على الشاشة تختفي الموسيقى.

ح. عدم استخدام مقطوعات موسيقية مشهورة منعاً لتشتت الطلاب.

خ. يفضل أن تكون موسيقى الخلفية من النوع MIDI وأن تذكر في تكرارات Loop لأنها قد تستمر في تكرارات طويلة.

(ب) المعايير الفنية للصورة في الكتاب الإلكتروني :

أنواع الصورة في الكتاب الإلكتروني ثلاث أنواع هي:

أولا: المعايير الفنية للصورة الثابتة:

- عدم استخدام الصور التي تحتوي على تفاصيل كثيرة.
- تستخدم الرسومات الخطية المسلسلة كبديل عن الصور المتحركة أو لقطات الفيديو .
- أن تتوافر للصورة القيمة الاتصالية بمعنى أن تحقق القيمة الاتصالية المراد منها .
- استخدام الرسومات الخطية الملونة .
- الحفاظ على وحدة الشكل في الصورة.
- تستخدم الصور الفوتوغرافية لإكساب النص المزيد من الواقعية.
- الصورة تبرز خصائص الموضوع التعلُّم .
- توفير إمكانية تكبير الصورة.
- الاتزان في توزيع الصور والرسوم على الشاشة.
- عدم المبالغة في حجم الصورة.
- الجمع بين الصورة الفوتوغرافية والرسومات التعليمية لإيضاح مفهوم جديد.
- استخدام الصور والأشكال المألوفة للمتعلُّم .
- الصورة أكثر استخداما من النص.
- يوضع الرسم في وضع أفقي كلما أمكن.
- تستخدم زاوية التصوير الأمامية عندما يكون محتوى الصورة أفقي.
- تستخدم زاوية التصوير الجانبية عندما تحتوي الصورة على مجسمات.
- يقع الشكل الرئيسي للصورة في منتصفها أو أعلى يسار الصورة.
- تتضمن الصورة الثابتة عناصر قليلة لا تزيد عن (5) عناصر.
- تستخدم الزاوية المستوية الذاتية عند تصوير مهارة أداء في الصورة.
- مراعاة السعة التخزينية لملفات الصور الثابتة.
- يتم تخزين الصور الثابتة بامتدادات مختلفة مثل Gif، JPG ، Bmp
- تكون الصورة الثابتة معبرة ومتصلة بالموضوع .
- تجنب استخدام الفلاش الملونة في الصورة.
- استخدام التعليق المصاحب للصور على نفس الصفحة الخاصة بالصورة حيث أنه هناك قواعد لاستخدام التعليق الصوتي.
- ثانياً: المعايير الفنية للرسوم المتحركة والصور المتحركة:

- تستخدم للتعبير عن الأشياء المتحركة أو المتغيرة.
- يفضل أن يكون مع الرسم أو الصورة تعليق صوتي على المحتوى.
- عدم المبالغة في استخدام اللون داخل الصورة أو الرسومات الكتحركة.
- ملائمة حجم الصورة للواقع بقدر الإمكان.
- محاكاة الواقع داخل حركة الصورة .
- إمكانية إعادة الحركة أكثر من مرة للطالب.
- تستخدم الزاوية المستوية عند تصوير لقطات متحركة.
- مناسبة إضاءة الصورة المتحركة.
- الصورة المتحركة يصاحبها صوت يعبر عن مضمونها من النوع Midi .
- الصورة المتحركة يصاحبها خط داكن عريض .
- التعليق المكتوب للصورة المتحركة باللغة العربية .
- ثالثاَ: المعايير الفنية لقطات الفيديو:
- تجنب التصوير من منظور غير مألوف .
- استخدام اللقطات المقربة في التصوير .
- استخدام السرعة الطبيعية لعرض الفيديو .
- عدم استخدام الفلاتر أثناء التصوير .
- جعل حركات الكاميرا حركات طبيعية ومنطقية .
- دمج التعليق الصوتي مع الفيديو .
- تحدد نافذة مناسبة لعرض الفيديو بحيث تكون الصورة واضحة .
- تحدد نافذة مناسبة لعرض الفيديو بحيث تكون الصورة واضحة .
- توضيح عدد ملفات الفيديو المستخدمة مع كل عنصر .
- إمكانية العرض أكثر من مرة لملف فيديو معين .
- سهولة الخروج من نافذة الفيديو .
- استخدام الزاوية المستوية الذاتية عند تصوير أداء المهارة .
- استخدام اللقطات المتوسطة للانتقال بين اللقطات الطولية والقريبة .
- استخدام أسلوب الحركة المتداخلة للكاميرا والعدسة عند تعلُّم الجانب المعرفي المرتبط بالمهارة.
- استخدام أسلوب القطع والمزج عند الانتقال من لقطة لجسم إلى رسم خطي .
- مراعاة المساحة التخزينية لملفات الفيديو .
- تحميل برامج تشغيل ملفات الفيديو ذاتياً.
- مراعاة دقة الألوان في عرض ملفات الفيديو .
- التحكم في مدة عرض الفيديو من خلال لوحة التحكم .
- عرض الفيديو في نافذة مستقلة .
- (الشربيني2000 ، ص 566 – 573)

(ج) المعايير الفنية لتصميم شاشات الكتاب الإلكتروني:

- سهولة الدخول إلى الكتاب الإلكتروني وكذلك الخروج منه.
- الخروج من فصل أو وحدة من وحدات الكتاب إلى القائمة الرئيسية أو الفهرس بطريقة سهلة .
- الرجوع إلى الشاشة السابقة أو الصفحة السابقة من أجل مراجعتها .
- التحكم في الانتقال إلى الاختبار النهائي دون المرور على جميع الوحدات .
- تحتوي الشاشة على وسائل وأدوات مساعدة الطالب.
- التحكم في معدل عرض المعلومات طبقا لسرعة الطالب.
- التحكم في عرض البدائل للمحتوى حسب رغبة الطالب.
- تحديد توقيت عرض للشاشات الخاصة بالمحتوى حسب رغبة الطالب.
- تحديد توقيت لعرض السؤال على شاشة الأسئلة .
- تحقيق الاتزان داخل تصميم الشاشة .
- التركيز على الرسومات أكثر من النصوص في تصميم الشاشات .
- الجمع بين النص والصورة في الصفحة الواحدة .
- استخدام أكثر من تصميم للشاشات الخاصة بالكتاب الإلكتروني مع الحفاظ على الاتساق بين الشاشات التي تؤدي وظيفة واحدة .
- استخدام أكثر من نافذة في نفس الصفحة لإستغلال مساحة الصفحة .
- ملائمة حجم نافذة عرض الفيديو أو الرسوم المتحركة بالنسبة لحجم الشاشة حتى يتحقق وضوح الصورة والتخزين الأقل .
- استخدام أساليب التميز لوضع العنصر المراد في بؤرة اهتمام المتعلم.
- استخدام الصور والأشكال المألوفة .
- الاعتماد على الفأرة أكثر من الاعتماد على لوحة المفاتيح .
- التعبير عن جميع العمليات برموز و أشكال .
- لا يفضل استخدام النوافذ المتداخلة لأداء أكثر من وظيفة في وقت واحد .
- تنسيق العناصر على سطح الشاشة بشكل منطقي ومألوف .
- الوقت المستغرق لفتح الشاشة يكون مناسبا .
- استخدام أسلوب الشاشة المقسمة عند تعلُّم المفاهيم.
- (شاكر 2004 ، ص 146 – 147)

(د) المعايير الفنية اللون في الكتاب الإلكتروني :

- استخدام اللون بطريقة وظيفية داخل الكتاب الإلكتروني .
- الربط بين العناصر المتشابهة باستخدام لون واحد .
- استخدام اللون لتميز عناصر معينة لتركيز الاهتمام عليها.
- التباين بين الألوان المتجاورة.
- عدم استخدام الألوان الصارخة.
- تجنب استخدام الألوان المتعارضة.
- تجنب استخدام الألوان التي تسبب العمى اللوني في شاشات التفاعل.
- استخدام الألوان الطبيعية والمتعارف عليها.
- استخدام اللون في الحركة بطريقة مناسبة.
- تجنب نقص التباين اللوني.

- تجنب الزيغ اللوني. (الضبيان 1999، ص146)

(هـ) المعايير الفنية للنص داخل الكتاب الإلكتروني:

- احتواء الشاشة على قدر اقل من النصوص.
- تجنب استخدام الفقرات.
- استخدام الاسطر القصيرة.
- الجمع بين النص والصورة على نفس الإطار.
- الحرص على وضوح المعنى.
- جعل العبارات المرتبطة ببعضها البعض متقاربة على الشاشة.
- استخدام الحروف ذات حواف ملساء.
- استخدام اللغة العربية في الشاشات الرئيسية.
- استخدام عناصر المحتوى من القوائم.
- إمكانية التجول داخل الكتاب.
- حجم الخط للنص المكتوب (16 بنط للخط Traditional Arabic أو 14 بنط للخط Simplified Arabic) أو ما يناسبها من الخطوط الأخرى. (الضبيان 1999، ص146)
- التدرج في عرض محتويات الإطار لتتمشى مع إدراك المتعلم .
- استخدام نمط واحد لخط المحتوى طوال الكتاب الإلكتروني.
- استخدام نمط واحد للعناوين طوال الكتاب الإلكتروني.
- يستخدم خط بسيط في الكتابة المصاحبة للرسم .
- تستخدم خطوط داكنة وعريضة في الكتابة المصاحبة للصور المتحركة.
- تخلو الكتابة من الجمل الاعتراضية والمبنية للمجهول والنفي.
- تميز نقاط الإبحار والوصلات داخل النص.
- استخدام الحركة مع النص لجذب الانتباه.
- التعبير عن المعنى بأقل عدد من الكلمات.
- استخدام رموز Icons، (Symbols) لتدل على المعنى.
- المسافات بين السطور والفقرات المكتوبة تكون مفردة.
- (صلاح الدين 1998، ص123)
- سادساً : الاتجاهات العالمية لمعايير جودة الكتب الإلكترونية:
- تمثل تلك الاتجاهات في المعايير التي وضعتها كلا من :
- معايير جامعة كاليفورنيا (لجنة جامعة كاليفورنيا المكلفة بوضع تقرير عن حالة الكتاب الرقمي) حيث أقرت هذه اللجنة المعايير على أربعة محاور هم:

1. المحور الأول البيانات التعريفية للكتاب.
2. المحور الثاني هيكل الكتاب.
3. المحور الثالث تكنولوجيا أجهزة القراءة للكتاب.
4. المحور الرابع تكنولوجيا برامج القراءة للكتاب.

(صلاح الدين 1998، ص123)

1- المحور الأول الخاص بالبيانات التعريفية بالكتاب:

- تحديد الرقم الدولي للكتاب.
- تحديد الحقوق الفكرية لمؤلف الكتاب.
- تحديد البروتوكول المطلوب لنقل الملفات الخاصة بالكتاب.
- عرض قائمة بالعناوين التي يحتويها الكتاب للطلاب.

2- المحور الثاني الخاص بهيكل الكتاب:

إن مسألة نسق أو هيكل الملف في الكتاب الإلكتروني تشتمل على تبادلية تشغيل الأجهزة والبرامج وسهولة الوصول إلى الكتب حيث يمكن أن يتوافر الكتاب في أحد الأنساق التالية:

- نسق XML .
- نسق HTML وقد قام الباحثان بتصميم الكتاب الإلكتروني لهذه الدراسة وفق لهذا النسق، حتى يتسنى قراءة الكتاب الإلكتروني دون استخدام جهاز حاسوب معين أو قارئ للكتاب إلكتروني، إذ يمكن قراءة الكتب الإلكترونية فى هذه القالب باستخدام متصفح الإنترنت التقليدي المثبت على الحاسب الشخصي وهى تشبه طريقة التصفح على شبكة الإنترنت، حيث سهولة استخدام وقراءة النص، بالإضافة إلى أن حجم الملفات فى هذا النسق صغيرة إلى حد ما، كما إنها تتسم بسهوله الاستخدام.
- نسق PDF .
- نسق ASCII النص البسيط.

3- المحور الثالث الخاص بأجهزة القراءة للكتاب الإلكتروني

فلابد من توفر أجهزة معينة ذات مواصفات فنية معينة لكي تتوافق مع نفس ملفات الكتاب الإلكتروني ومن هذه الأجهزة :

- جهاز RCA .
- جهاز فرانكلين.
- جهاز الحاسب الشخصي PC.

4- المحور الرابع الخاص ببرامج القراءة لملفات الكتاب الإلكتروني :

حيث يتوفر الكثير من البرامج المتوافقة مع أجهزة لقراءة وأيضا مع أنساق الملفات الخاصة بالكتاب الإلكتروني ومن هذه البرامج:

- برنامج قارئ مايكروسوفت.
- برنامج الكتاب الزجاجي.
- برنامج جيمستار.
- برنامج موبي بوكيت.
- برنامج بينت ريد. (صلاح الدين 1998، ص 72 : 73)
- معايير جامعة ميتشجان الافتراضية.

قامت جامعة ميتشجان الافتراضية بتطوير معاييرها الخاصة ليسترشد بها مطورو الكتب الإلكترونية على الخط المباشر سميت بمعايير جودة المقررات الإلكترونية على الخط المباشر والتى قسمت إلى أربعة أجزاء:_

- الجزء الأول المعايير التكنولوجية. (T)
- الجزء الثاني معايير سهولة الاستخدام. (U)

- الجزء الثالث معايير إمكانية الوصول.(A)
- الجزء الرابع معايير التصميم التعليمي.(ID)

(صلاح الدين 1998، ص 73 : 74)

الجزء الأول المعايير التكنولوجية يتفرع إلى بعض المعايير :-

أ- المتطلبات التكنولوجية.

- تعريف اقل درجة مقبولة من إمكانيات المتصفح.
- سرعة الاتصال المطلوب.
- تعريف القدرات الصوتية .
- تعريف قدرات الفيديو.
- تعريف الأدوات الإضافية المطلوبة فى المتصفح.
- إرشادات خاصة بكيفية الحصول على هذه الأدوات الإضافية.
- تعريف الشروط الواجب توفيرها فى البرنامج المستخدمة.
- ارشادات خاصة بكيفية الحصول على هذه البرامج
- تعريف نظام التشغيل المطلوب.
- تعريف الشروط الواجب توافرها فى جهاز الحاسب.
- إرشادات خاصة بكيفية الحصول على الأجهزة المناسبة.

ب- تعريف قدرات المتعلمين:

- المهارات الأساسية المطلوبة للتعامل مع الانترنت.
- المهارات المتقدمة المطلوبة للتعامل مع الانترنت.
- المهارات المطلوبة للتعامل مع الإضافية.
- – المهارات المطلوبة للتعامل مع الحاسب الآلي.
- – الأداء الوظيفي التكنولوجيا المستخدمة.
- – أخطار الوصلات التشعبية.
- – أخطار البرمجة.
- أخطار الخادم(صلاح الدين 1998، ص 74 : 75)

الجزء الثاني معايير سهولة الاستخدام:

أ. تماسك واجهة الاستخدام :

- درجة تماسك الخط (font consistency)
- درجة تماسك النص (text consistency)
- درجة تماسك موضع العنصر فى الصفحة وطريقة عرضه.

الجزء الثاني معايير سهولة الاستخدام

ب- دعم المتعلم :

- طريقة عرض المواد التكميلية.
- طريقة عرض الدعم المقدم للمتعلُّم
- طريقة عرض مواد الارتباط التشعبى الملحق.

ج. درجة فعالية الابجار فى صفحة المقرر وكفاءته:

- خريطة الصفحة الرئيسية ومدى الوصول إليها والإبحار من خلالها
- إمكانيات الإبحار داخل المقرر.
- وجود مؤشرات على درجة التقدم فى المقرر.
- وجود اتجاه عام للمقرر.

د. الأداءء الوظيفي للرسميات والوسائط:

- مستوى الأداء الوظيفي للصورة.
- مستوى الأداء الوظيفي للصوت.
- مستوى الأداء الوظيفي للفيديو.
- مستوى الأداء الوظيفي للمحاكاة.

ج- تكامل الإتصال:

- التوقعات الخاصة بالاتصال.
- توافر قنوات الاتصال.
- خاصية المناقشة.
- خاصية الدردشة.(صلاح الدين 1998، ص 75 : 76)

الجزء الثالث معايير إمكانية الوصول:

أ. المحتوى الأساسي.

- مكافئات النص بالنسبة للعناصر غير النصية(اتزان الصفحة)
- بدائل اللون.
- استخدام اللغة.
- استخدام النسق المناسب.
- تحدث المحتوى البديل.
- اهتزاز وتذبذب الشاشة.

ب. الجداول والإطارات:

- تعريف الصنف والعمود.
- ترميز الجدول متعدد المستويات.
- عنونة الإطار

ج. الوسائط المتعددة:

- خرائط الصورة.
- عروض الوسائط المتعددة.(صلاح الدين 1998، ص 76)

الجزء الرابع معايير التصميم التعليمي.

أ. تذكر الحقائق:

- وجود شرح مناسب للحقائق.
- وجود تدريب مناسب على ما تم شرحه.
- وجود تغذية رجعية مناسبة.
- وجود تقيم مناسب.

ب. تذكر العناصر:

- وجود تدريب مناسب للعناصر.
- وجود تدريب مناسب على ما تم شرحه.
- وجود تغذية رجعية مناسبة.
- وجود تقيم مناسب.

ت. تذكر المفاهيم:

- وجود شرح مناسب للمفاهيم.
- وجود تدريب مناسب على ما تم شرحة.
- وجود تغذية رجعية مناسبة.
- وجود تقيم مناسب.
- تحديد المفهوم.
- وجود تغذية راجعة مناسبة.
- جود تقييم مناسب. (صلاح الدين 1998، ص 77 : 79)

المحور الثاني

خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني على ضوء معايير ضمان الجودة

أولاً: خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني:

هنالك عدة خطوات لتصميم الكتب الإلكترونية ، نورد منها ماذكر (خميس2004، ص:120-123) و(المشرف وحسن 2010) وهي :

1- المرحلة الأولى :

أ- التصميم:

- تحديد موضوع الكتاب الإلكترونى.
- تحديد الأهداف العامة.
- تحديد المهارات التعليمية للكتاب الإلكترونى .
- إعداد السيناريو .

يرى الباحثان أن إعداد سيناريو الكتاب الإلكترونى المقترح يتضمن:

- تحديد كم المعلومات التى يجب أن يشتمل عليها الكتاب الإلكترونى.
- تحديد الأسلوب المنطقى للتابع وتسلسل عناصر المحتوى العلمى للكتاب الإلكترونى والتى تتضمن النص ، الصور والأشكال ، الحركة والصوت ، الخلفية .. الخ .
- تحديد طريقة ارتباط عناصر الدرس الواحد.
- تحديد طريقة إجراء المحاكاة للعملية الموجودة فى الكتاب المختار لإجراء العمل .
- تحديد الوسائط المتعددة التى يجب أن تصاحب كل وحدة دراسية من وحدات الكتاب الإلكترونى .

ب- التصميم الفنى :

يتناول التصميم الفنى للكتاب الإلكترونى تحديد تدفقات البيانات والعمليات المتضمنة فى الكتاب ومواصفاتها الفنية التى سوف تقوم بإنتاجها من خلال عملية البرمجة بالإضافة إلى تحديد كيفية إتاحة وتقديم الكتاب للطالب وكيفية العرض والإطلاع والاستفسار .

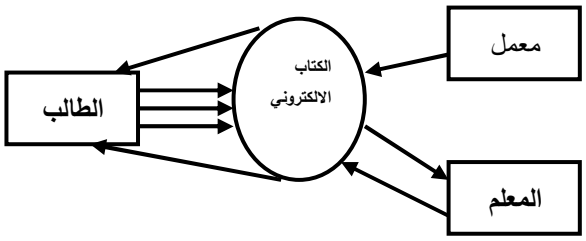
1- تصميم خريطة السياق للكتاب الالكتروني:

وهى ترتبط بتدفقات البيانات من بيئة النظام الخارجى إلى النظام المقترح بعملياته المختلفة وسجلاته المتنوعة التى يؤديها النظام وتتنوع مصادر البيانات المتضمنة فى البيئة الخارجية فيما يلى:

- الطالب وهو محور عملية التعلُّم حيث يقوم بالتعامل مع الكتاب الإلكترونى، ويحدد العمليات التى يعرضها الكتاب ويحدد التتابعات والموضوعات حسب رؤيته الخاصة ويبدأ بعرض العنصر (الشرح) أو (لقطات الفيديو) أم (التصفح حول المواقع التعليمية الخاصة بالعنصر).
- معمل الحاسب الآلى الذى يؤدى فيه الطلاب التطبيقات العملية ، حيث يقوم الطلاب بالممارسة الفعلية لبعض المهارات التى عرضت عليهم من خلال الكتاب الإلكترونى والمتمثلة فى عمليات الخاصة بالكتاب وفى حالة تعثر الطالب فى جزئية معينة يعاود إعادة عرضها.

المعلم: وهو محور التنظيم الأساسى للعمليات المتبادلة بين البيئة الخارجية والنظام ، حيث يجيب عن تساؤلات الطلاب واستفساراتهم أثناء دراسة الكتاب الإلكترونى من خلال عنصر الاستفسار فى الكتاب الإلكترونى وأيضاً مساعدتهم فى حل المشكلات التى تقابلهم .

الشكل رقم -1- يوضح خريطة السياق لنظام الكتاب الإلكترونى



تصميم خريطة سريان الإجراءات :

تهدف خريطة سريان الإجراءات إلى تحديد ووصف الأفعال التى تتم من خلال العمليات الرئيسية وهي:

أ. اختيار العنصر المراد شرحه من الكتاب الإلكتروني:

تفتح شاشات العناصر بناءاً على طلب من خلال الشاشة الرئيسية حيث يتم عرض محتوى عناصر الدرس بالتفصيل وملحق بكل شاشة أداة تساعد فى استدعاء مزيد من التوضيحات بلقطات الفيديو وكذلك مدعمه بالرسوم التوضيحية والصور الثابتة كما يشمل المحتوى النظرى على بعض المواقع التى يمكن للطلاب الدخول إليها للاستزادة العملية الخاصة بالموضوع .

ب. تدريس محتوى العنصر :

تفتح الشاشات بناءاً على طلب من خلال القائمة الرئيسية للجزء المراد شرحه ملحق هذه الشاشة أدوات تساعد فى استدعاء خطوات الفك والتركيب والتحكم فى طريقة العرض وعدد اللقطات المعروضة بالإضافة إلى إمكانية استدعاء البيانات النظرية المرتبطة بالجزء كما تحتوى على بعض الأزرار التى يقوم الطالب بتحكم من خلالها فى طريقة العرض مثل (تشغيل ، التالى ، السابق ، إنهاء ، عودة).

2- الإبحار العلمى :

يقوم الطالب باستدعاء أو الاتصال ببعض المواقع الخاصة بالجزء سواء كانت مواقع خاصة بشركات التصنيع وكذلك المواصفات الفنية بها أجزاء

ما هو الإنتاج الحديث لهذا العنصر أو المواقع التى تهتم بالصيانة الإلكترونية الخاصة بهذه الأجزاء أو دروس الصيانة .

2. المرحلة الثانية (تصميم أنماط وواجهات التفاعل):

أ- تصميم أنماط التفاعل :

الوظيفة الأساسية للكتاب الإلكترونى هى عرض محتوى العلمى لذلك فإن الكتاب الإلكترونى يقدم تلك الوظيفة من خلال إتاحته لمساحة يمكن للقائمين على إنتاجه بعرض محتوى الكتاب مع الأخذ فى الاعتبار عدة عوامل يجب مراعاتها عند قيام الكتاب الإلكترونى بعرض المحتوى التعليمي وهي:

- دعم الصيغ القياسية لجميع ملفات شبكة الانترنت.
- السماح باستخدام الوسائل المتعددة.
- السماح باستخدام اللغة العربية أو اللغة الأجنبية على حد سواء.
- التجول داخل المحتوى.

قام الباحثان بتحديد أنماط لتفاعل المتعلم التى يوفرها الكتاب الإلكترونى التى يعبر من خلالها المتعلم عن استجابة أثناء دراسته للكتاب الإلكترونى منها :-

- النقر بالفأرة :

يستخدم المتعلم وسيلة النقر على الفأرة لإجراء بعض المهام .

لوحة المفاتيح يستخدم المتعلم لوحة المفاتيح .

- تصميم واجهات التفاعل :

- تعتبر واجهة التفاعل مع المستخدم User Interface من العناصر الهامة فى الكتب الإلكترونية عامة .
- أنواع تصميم التفاعل :
- التفاعل بين المتعلم والكتاب الإلكترونى :
- أن عملية تصميم التفاعل بين المتعلم والكتاب الإلكترونى لابد أن تراعى طريقة التفاعل بينهم وغالباً ما يتخذ هذا التفاعل شكلا أو أكثر من هذه الأشكال .
- التجول بين صفحات الكتاب الإلكترونى .
- الإجابة عن الاختبارات .
- الإبحار من داخل الكتاب .
- التغير أو الإضافة إلى المحتوى .
- التفاعل بين المتعلم والمتعلم :

يمكن للطالب أن يتفاعل مع زميله من خلال البريد الالكترونى وهذه الأداة متاحة داخل الكتاب الالكترونى من خلال شاشة الاستفسار وكذلك يمكن التفاعل بشكل جماعى من خلال الحوار المباشر بشكل متزامن من خلال لوحة النقاش بشكل غير متزامن .

- التفاعل بين المتعلم والمعلم :

ومن الأدوات المتاحة داخل الكتاب الالكترونى لتحقيق التفاعل المتعلم والمعلم البريد الالكترونى والحوار المباشر ولوحة النقاش ولا يتضمن النظام القوائم البريدية لعدم معرفة الطلاب بها .

- التفاعل بين المتعلم وواجهة التفاعل:

وتعتبر واجهة التفاعل هى العنصر الذى يميز نظام الكتاب الالكترونى عبر شبكة الانترنت ، حيث يتاح فى هذا النظام واجهة يتفاعل معها الطالب تعرض عليه المثيرات المختلفة وتستقبل استجابته وتعرض التغذية الراجعة عن هذه الاستجابة.

3. المرحلة الثالثة (تصميم الشاشات):

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل، حيث أنها المرحلة التى من خلالها يتم إنتاج الكتاب الإلكترونى، وهى مرحلة ترجمة التصميم الفنى إلى مجموعة من الشاشات ، وسوف نستعرض الخطوات التى تمت فيها عملية البرمجة في هذه الدراسة:

أ- الوسائط المتعددة المستخدمة فى عمليات البرمجة :

تم اختيار الوسائط المتعددة التى تناسب كل جزئية من جزئيات المحتوى العلمى من خلال التصميم التربوى.

ب- تجهيز وإنتاج عناصر الوسائط المتعددة :

وقد قام الباحثان عند إنتاج عناصر الوسائط المتعددة للكتاب الإلكترونى بما يلى :

* إنتاج الصوت والموسيقى والمؤثرات الصوتية .
* إنتاج الفيديو.
* إنتاج الرسوم والصور الثابتة .

- النصوص : استخدم الباحثان بعض برامج التأليف المستخدمة لكتابة النصوص.

ج. إنتاج وبرمجة الكتاب الالكترونى :

وبعد تجهيز الوسائط المتعددة فى المرحلة السابقة استخدم الباحثان برنامج برنامج Flip PowerPoint.

4. المرحلة الرابعة: التقويم والتطوير :

استهدفت هذه المرحلة ضبط وتجريب الكتاب الالكترونى بغرض تحديد نقاط الضعف ومعالجتها من أجل الوصول إلى أفضل صورة ممكنة للاستخدام وتم ذلك من خلال :

أ. عرض الكتاب الالكترونى على مجموعة من المحكمين.

تم عرض الكتاب الالكترونى بعد إنتاجه على مجموعة من المحكمين لاستطلاع أرائهم حول مدى:

- ملاءمة المحتوى ودقته العلمية .
- ارتباط محتوى الكتاب الالكترونى بأهدافه .
- ملاءمة الوسائط المتعددة المستخدمة فى تقديم المحتوى .
- توافر أنماط التفاعل المناسبة للمتعلم .
- مراعاة المعايير الفنية والتربوية لتصميم الإطر الخاصة بتقديم المحتوى.
- مراعاة المعايير التربوية وخصائص التعلُّم الذاتى .
- صلاحية الكتاب الالكترونى للتطبيق.

ثانياً : بناء أدوات القياس وضبطها :

تم تصميم وبناء وضبط الأدوات التالية :

1. الاختبار التحصيلى (القبلي والبعدي).

- الهدف من الاختبار .
- تحديد الأهداف العامة للمقرر الدراسى .

ثالثاً : العناصر البنائية للكتب الإلكترونية:

يقصد بالعناصر البنائية للكتب الإلكترونية، مجموعة العناصر التى تتكون منها الكتاب ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة عناصر وهي :

1- العناصر التيبوغرافية .

2- العناصر الجرافيكية .

3- العناصر التكنولوجية.

1- العناصر التيبوغرافية :

يقصد بالعناصر التيبوغرافية، كل ما تحتويه الكتب من بيانات مكتوبة تعرض على شاشة الكمبيوتر لقارئ الكتاب أثناء تفاعله معها، وهذه العناصر هى القالب الشكلى الذى يحمل المضمون إلى القارئ ويساعده فى نقل الأفكار، ولأهمية هذه العناصر فقد تعرضت الأدبيات والبحوث إلى وضع القواعد والمعايير المرتبطة بها، وذلك للوصول إلى درجة عالية من يسر القراءة .

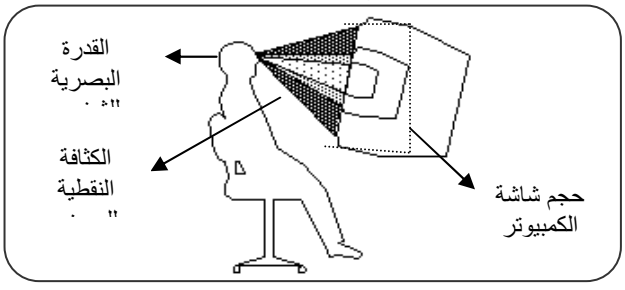
- النصوص المكتوبة :

تعد الحروف واختيار الخطوط لكتابة نصوص الموضوعات فى الكتب الإلكترونية من العوامل الهامة لجذب الانتباه ، وقد تعرضت عديد من الدراسات والأدبيات لأسس عرض النص على شاشة الكمبيوتر وقدمت خطوط إرشادية لعرض النصوص المكتوبة من حيث شكل الحروف وحجمها وطرق تميزها والفراغ بين الكلمات والسطور، وفيما يلى عرض للمعايير المرتبطة بالنصوص المكتوبة كعنصر من عناصر تصميم الكتب الإلكترونية .

- شكل الحرف
- حجم الحروف (ارتفاع الحرف) :

يقاس حجم الخط بالبنط ويبدأ القياس من أعلى جزء فى الزوائد العلوية إلى أدنى جزء من الزوائد السفلية، بالإضافة إلى جزء يسير من الفراغ يترك فى أعلى الزوائد العلوية وآخر مماثل فى أسفل الزوائد السفلية ويدخلان فى حجم الحرف كى لا تصدم السطور بعضها ببعض، ويتأثر التحديد الأمثل للخط بعده عوامل منها حجم شاشة الكمبيوتر، والكثافة النقطية للعرض، والقدرات البصرية لدى المستخدم، كما بالشكل رقم -2-

الشكل رقم -2- يوضح عناصر تصميم الكتب الالكترونية



2. العناصر الجرافيكية :

إن عملية "يسر القراءة" Readability عند ارتباطها بالإخراج الكتابى فإنها تشير إلى الخاصية التى تتمتع بها حروف المتن والتى تتضمن أقصى قدر من السهولة وراحة العين أثناء عملية القراءة .

أما عملية "وضوح الرؤية" Legibility عند ارتباطها بالإخراج الكتابى فإنها تشير إلى الخاصية التى تتمتع بها حروف العناوين والتى تساعد على سرعة التقاط الحروف ووضوحها وما يرتبط بها من حجم الحرف وشكل الحرف وغيرها من العناصر التى تتحكم فى وضوح الرؤية.

يعتبر اللون أحد العناصر الجرافيكية الهامة فى واجهة الكتب الإلكترونية مع القارئ، واستخدام اللون يتعدى كونه عملاً فنياً أو جمالياً إلى كونه قناة اتصال يمكن من خلالها تدعيم مفاهيم معينة، وجذب الانتباه نحو موضوعات ومفاهيم أخرى وخلق ترابط بين أجزاء النص باللون نفسه.

الصور والرسوم الثابتة:

الصور عنصر مهم وأساسي فى جذب الانتباه وإدراكه بسهولة وتذكره، فالصور الفوتوغرافية وسيلة ولغة لنقل المعلومات ويمكن لأي فرد مهما اختلفت لغته وثقافته إن يفهمها، وتتميز الصورة الثابتة بخاصية فريدة هى قدرتها على عزل لحظات من الزمن وتجميد الحركة بكل انطباعاتها الظاهرة، وكثيرا ما تترجم الصورة أعماق فكر الأشخاص مما يجسد الحدث أمام القارئ ويتيح له فرصة التأمل والتعمق والتفاعل مع الصورة وما يحيط بها أو يصاحبها من تعليق.

ويمكن أن تؤدى الصورة الثابتة وظائف أهمها الاتي كما ذكر :

(Kennrth ، 1996. Pp.41-42) و (Tom Ang ،1996. P.194.)

- جذب الانتباه.
- الإمداد بالمعلومات:

فالصور إما إن تنشر بمفردها فتعطى القارئ خلاصة الموقف الذى حدث من خلال نظرة سريعة و إما إن تنشر مع القصة فتقدم معلومات إضافية عن النقاط الرئيسية فى القصة.

- بناء روابط (حلقات وصل) مع القراء:

بناء الروابط النفسية مع القراء شي مهم لأن القراء يرتبطون بالكتب القادرة على الوصول إلى عقلهم وقلوبهم والصور تساعد على ذلك من خلال ثلاثة طرق:

- تعطى الصورة القراء إحساساً بالشعور بأنهم يشاهدون ويشتركون فى الحدث وهذا يضفى صفة الحالية للمكتوب.
- توضح الصور للقراء ردود أفعال ومشاعر الناس المشتركين فى الأحداث، فالقراء يهتمون بشعور الآخرين أو يمكن من خلال الصورة التعبير عن عاطفة الفرح، الخوف، الغضب، وذلك اكثر من الكلمات.
- تجعل القراء عاطفين: وذلك بإثارة الذكريات الماضية وتوقعات المستقبل، فصورة طفل يلعب يمكن أن تجعل القراء سعداء.

وسيلة إخراجية Action as a layout device :

الصور تكسر حدة الحروف والكلمات المكتوبة ، وتجعل الصفحة اكثر جذباً واسهل فى القراءة، كما أنها تقود العين من جزء إلى أخر على الصفحة، وتحرك العين يساعد القارئ على أو ينظر إلى الصفحة كلها وهذه وظيفة أساسية لإخراج الصفحة.

- المصداقية:

وهى دليل مادى على أن المعلومات المصاحبة للصورة معلومات حقيقية وصادقة.

- استدعاء واستحضار المعانى:

فقوة الاستدعاء فى الصورة يأتي من قدرتها على احتواء وتخمين معانى تكمن وراء محتواها الظاهر، أن للصور أدوار ووظائف منها: التأكيد على الحدث الذى تعرض له الكتاب، فكل صورة تقوم بتسجيل لحظة من الحدث وتقوم باختصار قيمة جمالية للموضوع، كما تقوم بإعطاء الكتاب نوع من الحركة وتتحد الصورة مع باقى العناصر البنائية الأخرى فى التأكيد على الحدث من ناحية، والقيام بالتوازن مع باقى العناصر البنائية من ناحية أخرى.

3- العناصر التكنولوجية :

الرسوم المتحركة:

الرسوم المتحركة وسيلة بسيطة يفهمها الإنسان مهما اختلفت لغته ، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الرسوم فى نقل المعلومات، سواء كانت رسومات ثابتة أو متحركة، وبما أن اللغة اللفظية وسيلة تعلُّم وإعلام فان الرسوم المتحركة تعتبر أيضا وسيلة تعليم وإعلام، خاصة وأننا لا نستطيع الاعتماد على اللغة المكتوبة فقط،وانما لابد من مشاهدة الحركة بأي أسلوب من أساليب العرض، سواء بعرض نموذج حى للحركة أو عرض صور متحركة أو رسوم متحركة، فان استخدام الرسوم أو الصور المتحركة يساعد بشكل اسهل لتذكر الحركة . جاد(2000م، ص 52)

يعرفها بارك Park على أنها حركات غير حقيقية فى الواقع وانما هى عبارة عن صور ورسوم ثابتة على شاشة الكمبيوتر، والتى تؤدى بعرضها متتالية إلى حركة ظاهرية، ويتم ذلك بعرض سريع لسلسلة من الصور الثابتة للأشياء، حيث يكون هناك اختلاف بسيط بين كل صورة والتى تليها، حتى يستوعب القارئ الحركة فى الوقت الذى لا تكون هناك حركة (Park O.& Gittelman S..)، 1992

والرسوم المتحركة هى سلسلة من الصور أو الرسوم الثابتة لمراحل متتالية من الحركة وبعرضها بسرعة منتظمة على الشاشة بالتوالى ينتج عنها الإيحاء بالحركة، كما تعتبر أسلوب لعمل حركة خادعة عن طريق استعراض سلسلة من الصور المختلفة التى تمر بسرعة فائقة، حيث تخدع العين عن طريق ما يسمى بالخداع البصرى Optical Illusion وذلك برؤية هذه الصور متحركة، وتعتبر الرسوم المتحركة أحد تطبيقات الوسائط المتعددة Multimedia. :Dyson P.)، 1998 ، P.15.)

تنقسم الرسوم المتحركة الى قسمين هما:

1- الرسوم المتحركة الديناميكية:

- الصور المتحركة (الفيديو).
- الفيديو الرقميDigital Video

2- الرسوم المتحركة الثابتة Static Animation.

المحور الثالث

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

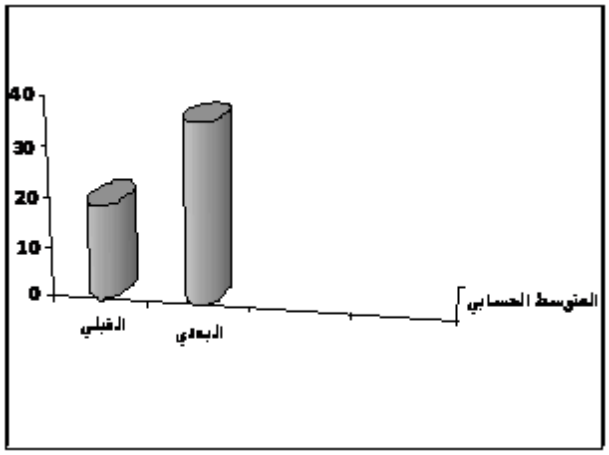
في هذا الجزء من الدراسة، يجيب الباحثان عن أسئلتها الثلاثة بناءً على تحليل نتائج دراسات ومشاريع وأدبيات تناولت مجالات تصميم الكتب الإلكترونية ومعاييره جودتها.

إجابة السؤال الأول: ما هو اثر استخدام كتاب إلكتروني في مقرر الحاسب في التربية المصمم على ضوء معايير ضمان الجودة لطلاب كلية التربية جامعة الخرطوم؟ للإجابة عليه تم تحليل درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي وذلك بتطبيق الاختبار القبلي وذلك قبل بداية التدريس وكذلك طُبق الاختبار البعدي بعد الإنتهاء من تدريس مباشرة، ومن ثم استخدم برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً، لقياس أداء المجموعة البحثية، كما يوضح الجدول ادناه.

الجدول رقم (1) يوضح أداء المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

وجه المقارنة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	التفسير
الاختبار القبلي	78	19	9.1	77	15.78	0.01	دالة احصائية
الاختبار البعدي	78	36	6.7				

الشكل رقم-3- يوضح أداء المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي



يلاحظ من الجدول رقم (1) والشكل رقم (3) أن البيانات التى رصدت لقيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(ت) لدرجات الطلاب فى الاختبار القبلي والبعدى ، وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي ، وهذا يعني أن لطريقة التدريس باستخدام الكتاب الالكتروني أثراً على الاختبار البعدي وتعزى هذه النتيجة إلى استخدام الكتاب الالكتروني اثر بطريقة ملحوظة فى أداء الطلاب، أي أن الكتاب الإلكتروني أدى إلى زيادة التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الثالث بقسم الأحياء واللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة الخرطوم.

مما أظهرته نتائج هذا السؤال يرى الباحثان إن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ويرى الباحثان يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية التدريس باستخدام الكتاب الإلكتروني، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكتاب الإلكتروني قد أسهم في تهيئة بيئة تعليمية جماعية ايجابيه اشترك فيها الطلاب، مما أدى إلى مساعدتهم على التعلم من خلال المناقشة والحوار، فأصبح الطلاب مشاركين من أجل تطوير بنيتهم المعرفية، كما ساعد الكتاب الإلكتروني الطلاب على استيعاب الوحدات الدراسية من مقرر الحاسب في التربية وبالتالي زيادة تحصيلهم الملاحظ فى الاختبار البعدي.

المناقشة على ضوء الدراسات السابقة:

يرى الباحثان أن نتائج هذا السؤال من ناحيه الإيجابيه لم تكن هي الوحيدة ، بل اثبتت عدداً من الدراسات السابقة هذة النتيجة، وهي:

1. دراسة (حسن 2012) توصلت الى :
   - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح اختبار البعدي.
   - يؤدى الكتاب الإلكتروني في مقرر تصنيف النبات إلى زيادة التحصيل الدراسي لطلاب الجامعيين.
2. دراسة (السبكى2011) توصلت إلى أن استخدام برمجية الويكى يُحسن من أداء طلاب تكنولوجيا التعليم الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية بأشمون ويزيد فعاليتهم ودافعيتهم للتعاون مع بعضهم البعض حيث يستطيع الطلاب والمعلمين استخدام أجهزتهم والاتصال بالانترنت في أي وقت للتعاون والتفاعل والتعلم من خلال برمجية الويكى.
3. دراسة (عبد المنعم2010) توصلت إلى أن الطلاب الذين يدرسون تصميم المقررات باستخدام تقنية الويب 2 أعلى كفاءة من مستوى الطلاب الذين يدرسون تصميم المقرر فى صورتة التقليدية.
4. دراسة (عاطف 2008) توصلت إلى أن استخدام المقررات الإلكترونية يعمل علي زياده التحصيل الدراسي للطلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية مقارنة بالطريقة التقليدية.

إجابة السؤال الثاني: الذى ينص على ما هي خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني على ضوء معايير ضمان الجودة ؟

للإجابة عليه ، تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حول خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني على ضوء معايير ضمان الجودة التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني، إلا أن بعض القضايا فرضت نفسها على أغلب الأدبيات والدراسات التي أشارت إليها هذه الدراسة. ومن الجدير بالذكر، أن أغلب مبادئ التصميم التعليمي التي توظّف في تصميم جودة الكتب الالكترونية وجهاً لوجه، كثيراً ما تكون مشابهة لتلك المستخدمة في تصميم جودة التعلم الإلكتروني على الشبكة العنكبوتية (ADEC,2003)، وعلى هذا السياق فإن خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة ، فإنه يمر بالمراحل الأتية:

أ. مرحلة التحليل : وذلك عن طريق تحليل خصائص الطلاب و محتوى الوحدات التعليمية للمقرر، وصياغة الأهداف العامة ، وتحديد المهام والأنشطة التعليمية التي يجب علي الطلاب إنجازها ، وتحليل البيئة التعليمية .

ب. مرحلة التصميم: وذلك عن طريق تحديد الأهداف السلوكية لكل درس من دروس الوحدة ، ترتيب وتنسيق المحتوى والأهداف و الأنشطة، وتحديد الارتباطات بين العناصر بشكل ييسر التنقل والاستخدام.

ج- مرحلة الإنتاج: وذلك من خلال إدخال الصور المختلفة والرسوم المتحركة، وكذلك العناصر التفاعلية التي تستخدم في المقرر، ثم دمج وبرمجة هذه العناصر في صورة تفاعلية، وبرمجة اختبارات المقرر.

د- مرحلة النشر : بعد الانتهاء من إنتاج المقرر ، يتم اختيار طريقة لنشر المقررعلي الانترنت.

ه- مرحلة التجريب المبدئي: وذلك من خلال عرض المقرر علي مجموعة من الخبراء والمتخصصين ، وتجريبه علي عينه استطلاعيه من الطلاب، بهدف التأكد من صلاحية المقرر للتطبيق.

و- مرحلة التقويم: وذلك من خلال تطبيق المقرر علي عينة الطلاب الفعلية ، وتحليل نتائج التطبيق وتفسيرها.

إجابة السؤال الثالث: الذى ينص على ما هي معايير ضمان الجودة التي يتم على ضوءها تصميم الكتاب الكتروني؟

تعتمد عملية تحديد معايير ضمان الجودة التي يتم على ضوءها تصميم الكتاب الكتروني على معايير جودة التعلم الإلكتروني ومعايير جامعة كاليفورنيا ومعايير جامعة ميتشجان، وعلى ذلك يقترح الباحثان المعايير الاتية:

أ- المعايير التربوية لتصميم الكتاب الإلكتروني.

ب- المعايير الفنية لتصميم الكتاب الإلكتروني.

ج- معايير البيانات التعريفية للكتاب الإلكتروني.

د- معايير هيكل الكتاب الإلكتروني.

ه- معايير تكنولوجيا أجهزة القراءة للكتاب الإلكتروني.

و- معايير تكنولوجيا برامج القراءة للكتاب الإلكتروني.
ز- المعايير التكنولوجية.
ح- معايير سهولة الاستخدام.
ط- معايير إمكانية الوصول.
ي- معايير التصميم التعليمي.

الخلاصة (Conclusion):

1- يؤدى الكتاب الإلكتروني المصمم على ضوء معايير ضمان الجودة إلي زيادة التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين.
2- خطوات تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً لمعايير ضمان الجودة هي: (التحليل، التصميم، الإنتاج ، النشر، التجريب المبدئي ، التقويم) .
3- معايير ضمان الجودة التي يتم على ضوءها تصميم الكتاب الكتروني هي:(المعايير التربوية لتصميم الكتاب الإلكتروني، المعايير الفنية لتصميم الكتاب الإلكتروني، معايير البيانات التعريفية للكتاب الإلكتروني، معايير هيكل الكتاب الإلكتروني، معايير تكنولوجيا أجهزة القراءة للكتاب الإلكتروني ، معايير تكنولوجيا برامج القراءة للكتاب الإلكتروني، المعايير التكنولوجية، معايير سهولة الاستخدام، معايير إمكانية الوصول، معايير التصميم التعليمي)

التوصيات:

1- بناء قاعدة علمية وتقنية للكتب الإلكترونية ، لتوظيف النظم والبرامج العصرية المتخصصة، بحيث تكفل انتظام إنتاج وتوفير الكتب الرقمية، لتساهم في رفع وتحسين مستوى الكفاءة والفعالية وتحقيق جودة التعليم.
2- دعم إدارة إنتاج الكتاب الإلكتروني بكادر بشري مؤهل علمياً ومتخصص في مجال تكنولوجيا التعليم ، وتقنية المعلومات، والاعتناء ببرامج التأهيل والتدريب المستمر وفق المستجدات التقنية، لمواكبة التطور التقني.
3- رقمنة المقررات التعليمية على شكل كتب إلكترونية ونشرها على شبكة الإنترنت على مراحل مخطط لها وفقاً لمعايير ضمان الجودة.
4- الاستفادة من المعايير العالمية لتصميم الكتب الإلكترونية.

المراجع (References):

- إتحاد الجامعات العربية. (2011) . *دليل ضمان جودة البرامج الالكاديمية للجامعات العربية أعضاء الاتحاد* ، الاردن: عمان. مجموعة خبراء.
- الرواضية ، صالح محمد ، وآخرون (2012). *التكنولوجيا وتصميم التدريس* . الأردن ،عمان : زمزم ناشرون وموزعون.
- الشريف ، أحمد (2001) *مشروع مقترح للكتاب الإلكتروني العربي*، الندوة الدولية الأولي للكتاب الإلكتروني ، مدراس الملك فيصل ، الرياض .21-2003/4/23م متوفر على الموقع الإلكتروني الآتي .http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm
- القاضي، رضا عبده، وزغلول ، خالد محمد أحمد(بدون تاريخ) الكمبيوتر بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية ، جامعة حلوان
- الشربيني، محمد مجد (2000). *توظيف الوسائل التعليمية في البرامج التليفزيونية التعليمية في جمهورية مصر العربية* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- الضبيان، صلاح بن موسى (1999) . *منظومة الوسائط المتعددة في التعليم الرسمي، في تكنولوجيا التعليم* : دراسات عربية ، مصطفى عبد السميع ، القاهرة: مركز الكتاب الجامعي.
- التوردي ، عوض حسين. (2004).*المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم* . الرياض: مكتب الرشد ناشرون .
- السبكى، هالة يحيى عبد الواحد (2011). *فاعلية برمجية الويكى على تنمية مهارات التعاون لدي طلاب تكنولوجيا التعليم" .* رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- المشرف، مضوي مختار، حسن، هالة ابراهيم (2012). *اسس تصميم المقررات الإلكترونية بالمرحلة الثانوية* . مجلة جامعة الجزيرة العدد الثاني المجلد (9) ص ص:64.
- الموسي، عبد الله بن عبد العزيز (2003). *استخدام الحاسب الالي في التعليم*. الرياض: مكتبة تربية الغد ، الرياض.
- جاد، محمود (2000) . *فاعلية برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل القائمة على الرسوم المتحركة فى تعليم المهارات الحركي*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حسن، هالة إبراهيم (2012). " *تصميم كتاب إلكتروني في مقرر تصنيف النبات بجامعة الخرطوم وفقًا لنموذج جانييه وبرجز واثره على التحصيل والاتجاهات"* .رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
- خميس، محمد عطية.(2003) .*عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة :دار الحكمة.
- داوود ، رامي محمد عبود .(2008). *الكتب الإلكترونية :النشأ والتطور، الخصائص والامكانات* . ط1، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- سيد، فتح الباب عبد الحليم (1995) . *أساليب انتاج مواد التعلُّم الذاتي* . مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، العدد الخامس ، الكتاب الاول.
- شاكر، صالح أحمد(2004). *فاعلية برامج المحاكاة الكمبيوترية في التحصيل وإكساب المهارات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية* ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

- صالح ، مصطفى جودت مصطفى (1999). *تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية اللازمة لانتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- صلاح الدين، إيمان(1998) . *فاعلية بعض المتغيرات البنائية في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية* . رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- عبد الجواد، سوسن محمود أحمد.(2007) ، *فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلُّم الذاتي والأنطباعات لدي الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم* . كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- عبد المنعم، آيه (2010).*أثر استخدام أدوات ويب2 فى تصميم المقررات الإلكترونية على اتجاهات طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم* ". رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- عاطف، دعاء (2008)." *اثر استخدام المقررات الالكترونية علي التحصيل الدراسي للطلاب* " . رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- نعيم ، محمد محمد السعيد. (2003) . *أثر اختلاف توقيت سماع التعليق الصوتي المستخدم في برامج الكمبيوتر على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي* . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- ياسر، فتحي الهنداوي (2009). *أسس الجودة في التعلُّم الإلكتروني* . متاح على الانترنت بتاريخ 2012/3/8م: www.yasserhendawy.net، .

- .

المراجع الاجنبية:

- American Distan Education Consortium (2003). ADEC Guiding Principle for Distance Teaching and Learnin .)http://www.adec.edu/admin/papers/distance-teaching/principle.html).
- Park O.& Gittelman S.: Selective use of Animation and Feedback in Computer-Based instruction ، Educational Technology Research and Development ، Vol.40 ، No.4 ، 1992
- Tom Ang: Picture editing. An Introduction ،Oxford ، Focal Press ، 1996. Pp.41-42.
- Kennrth Kobre: Photo Journalism ،Oxford ،Focal Press ،1996. P.194.
- "Jeff Burger :Desk top Multimedia Bible ، New York ، Addison-Wesley Publishing company ، 1993 ، P263"
- Dyson P.: Pocket Dictionary: The Pc User's Essential Accessible ،San Francisco: Sybex Computer Books ، 1998 ، P.15.
- HTTP://WWW.E-Book.Org

جودة التعليم عن بعد

الأستاذ الدكتور سيف الدين الياس حمدتو أرباب
مدير إدارة الجودة والتقويم الذاتي
جامعة شندي– السودان
saifelyass@hotmail.com

الملخص: *التعليم عن بعد بالجامعات النظامية الحكومية والأهلية علي مستوي البكالوريوس، يدعم وبصورة مباشرة هذه الجامعات في تحقيق رسالتها نحو خدمة المجتمع من خلال التميز في كافة طرق التعليم والبحث العلمي المتصل بقضايا المجتمع، وتأهيل وإعداد كافة قطاعات القوى البشرية بمختلف مستوياتها العلمية، والمساهمة في معالجة المشكلات في مختلف المجالات وعلى كل المستويات المركزية والولائية لاسيما خدمات التعليم للقاطنين في المناطق البعيدة.*

في سياق التعليم متعدد القنوات (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد من بدايات تكوينها يجب أن تستصحب العديد من المفاهيم حتى يتكامل التعليم النظامي (التقليدي) والتعليم عن بعد، الذي تقوم فيه أشكال من التعليم على نحو مرتبط ومكمل لمؤسسات التعليمية النظامية، وترسيخ ثقافة التعليم المفتوح بالجامعات النظامية يساعد في تحديد استراتجيات توظيف التعليم عن بعد، والخبرة التراكمية تضمن بداية ناجحة لكن استمرارها رهين بالتقييم الحقيقي والتطوير المستمر، ولن يكون لهذا التقييم وزن ما لم يكن من هيئات متخصصة في ضمان الجودة التعليم عن بعد.

ربما انشاء (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بالجامعات النظامية (التقليدية) يفتح باباً للمنافسة بين الجامعات النظامية والجامعات المتخصصة فقط في التعليم عن بعد، لما سيتوفر لطلاب التعليم عن بعد بالجامعات النظامية من خدمات تقدمها تلك الجامعات النظامية للطلاب دون جهد أو عناء يذكر، فضلا عن أن بعض الجامعات لها اسمها وسمعتها التي لم تصل اليها الجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد، عليه أوجه نصحي للجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد وبما عندها من خبرات تراكمية وقوي بشرية وإمكانات مادية أن تنشئ هيئة عليا لاستشارات التعليم عن بعد وتجعل من هذه الهيئة نواة لهيئة عليا لتقويم واعتماد التعليم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: *التعليم عن بعد – جودة التعليم عن بعد – تقويم واعتماد التعليم عن بعد.*

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، وصدق الله العظيم القائل في محكم تنزيله: (قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ مِنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآهُ مُسْتَقِرًّا عِنْدَهُ قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ)[1]، وهذا الرب الغني الكريم هو أيضاً عليم حكيم، قال تعالي: (وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ)[2]، والصلاة والسلام علي سيدنا النبي الأمي محمد بن عبد الله معلم البشرية وهاديها الي سبل العلم والمعرفة، والقائل عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: «مَنْ نَفَّسَ عَنْ مُؤْمِنٍ كُرْبَةً مِنْ كُرَبِ الدُّنْيَا، نَفَّسَ اللَّهُ عَنْهُ كُرْبَةً مِنْ كُرَبِ يَوْمِ الْقِيَامَةِ، وَمَنْ يَسَّرَ عَلَى مُعْسِرٍ، يَسَّرَ اللَّهُ عَلَيْهِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَمَنْ سَتَرَ مُسْلِمًا، سَتَرَهُ اللَّهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَاللَّهُ فِي عَوْنِ الْعَبْدِ، مَا كَانَ الْعَبْدُ فِي عَوْنِ أَخِيهِ، وَمَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَمَا جَلَسَ قَوْمٌ فِي بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ، يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ، وَيَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ، إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمِ السَّكِينَةُ، وَغَشِيَتْهُمُ الرَّحْمَةُ، وَحَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ، وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ، وَمَنْ بَطَّأَ بِهِ عَمَلُهُ، لَمْ يُسْرِعْ بِهِ نَسَبُهُ»3، ونكرة (طريق) في جوامع كلم النبي (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) يدخل في بعضاً من مسالك هذه النكرة (طريق)، التعليم متعدد القنوات، الذي احد مفرداته التعليم عن بعد، وبعد.

فإن فكرة هذه الورقة كانت أحد التوصيات خرج بها مؤتمر الخبراء الإقليمي حول تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم عن بعد، والذي استضافته جامعتي السودان المفتوحة والنيلين بالتعاون مع اتحاد جامعات العالم الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والذي عُقد بالعاصمة السودانية الخرطوم في الفترة من 3 الى 2012/07/5، وتمثلت هذه التوصية في ضرورة أن تنشأ مراكز التعليم عن بعد بالجامعات النظامية الحكومية والأهلية علي مستوي البكالوريوس، وتم التركيز علي الحكومية لما تتمتع به من إمكانات مادية وبشرية، ولتغطيتها جميع الولايات السودانية، فضلاً عن أن هذه المراكز تدعم وبصورة مباشرة هذه الجامعات في تحقيق رسالتها نحو خدمة المجتمع من خلال التميز في كافة طرق التعليم والبحث العلمي المتصل بقضايا المجتمع، وتأهيل وإعداد كافة قطاعات القوى البشرية بمختلف مستوياتها العلمية، والمساهمة في معالجة المشكلات في مختلف المجالات وعلى كل المستويات المحلية والولائية لاسيما خدمات التعليم للقاطنين في المناطق البعيدة.

وقد وجدت هذه الفكرة القبول لدي أغلب الجامعات المستهدفة بها، بل بدأ بعضها في تكوين اللجان لإنزال هذه الفكرة الي الواقع، وحتي لا تولد هذه المراكز شوهاء فرض الواقع علينا أن نتحدث عن جودة التعليم بمراكز التعليم عن بعد بالجامعات النظامية والتي يحلو لمنظمي التعليم عن بعد تسميتها بالجامعات التقليدية، وهنالك الكثير من التجارب التي

يجب الإهتمام بها، أهمها تجارب الجامعات المتخصصة في التعليم عن بعد فقط مثل: جامعة السودان المفتوحة(14 أبريل 2002م) وجامعة القدس المفتوحة (1991م) وجامعة يونسيا في جنوب افريقيا (2003م)، جامعة أنديرا غاندي بالهند وغيرها.

هنالك العديد من المفاهيم يجب ان تستصحبها هذه المراكز من بدايات تكوينها حتي يتكامل التعليم عن بعد والتعليم النظامي (التقليدي) في سياق التعليم متعدد القنوات، الذي تقوم فيه أشكال من التعليم عن بعد على نحو مرتبط ومكمل لمؤسسات التعليمية النظامية، وترسيخ ثقافة التعليم المفتوح تساعد في تحديد استراجيات توظيف التعليم عن بعد بالجامعات، التي يستلزم قيامها إعداد اللوائح التنظيمية لمراكز التعليم عن بُعد، وإنشاء شبكة للتواصل الاجتماعي، وإنشاء هيئة عليا للاستشارات والتقويم والاعتماد، من أجل الإعداد الأمثل لأعضاء هيئات التدريس وتمكينهم على كيفية التعامل مع المصادر المفتوحة، والاستفادة من الامكانات التقنية التي أصبحت مصدرا من مصادر توفير المعرفة، كما أن توفير بيئة إلكترونية ومعلوماتية أكثر سهولة، يدعم التعلم الذاتي ويمكن المتعلمين من التحكم في نموهم التعليمي، ويجب أن لا نغفل بأي حال عن وضع برامج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، ربما انشاء (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بالجامعات النظامية (التقليدية) يفتح باباً للمنافسة بين الجامعات النظامية والجامعات المتخصصة فقط في التعليم عن بعد، لكن يجب أن يوجه هذا التنافس لما يحقق مصلحة الدولة والطلاب، وضمان جودة التعليم عن بعد.

مشكلة البحث: تظهر المشكلة في بحث كيفية تأسيس (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بالجامعات النظامية (التقليدية) مع ضمان الجودة لمثل هذا النوع الهام من التعليم، ويتفرع علي هذا السؤال عدد من الأسئلة أجاب عليها البحث وهي:

1. هل ترغب الجامعات النظامية في تأسيس (مراكز، عمادات، كليات) للتعليم عن بعد؟
2. ما هي القواعد المنظمة للتعليم عن بعد؟
3. أين نجد القوانين واللوائح المنظمة للتعليم عن بعد؟
4. كيف تتمكن (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد من مواجهة المعوقات التي تصاحب مسيرة التعليم عن بعد؟
5. هل من الممكن والمتاح الاستعانة بكل مصادر ووسائط التعليم المفتوح والتعلم عن بعد؟
6. ماذا يعني مفهوم التعليم الالكترونى، وهل له من خصائص وفوائد، وما هي العوائق التي تنمع من الاعتماد عليه؟
7. ما العوامل الضرورية لضمان الجودة بـ (مراكز، عمادات، كليات) للتعليم عن بعد؟

الدراسات السابقة:

1. تجربة السودان، جامعة السودان المفتوحة(2002م)[4] : ومن هذه التجربة تناولت مصادر ووسائط التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، والمعوقات والمشاكل التي واجهت الجامعة.
2. تجربة السعودية، جامعة جازان (1426/5/12هـ)[5] : هذه التجربة بينت بشكل واضح القواعد المنظمة للتعليم عن بعد، ورتبتها ترتيبا جيدا، وإتاحتها للجميع عبر موقع الجامعة وتحديدا صفحة عمادة التعليم عن بعد.
3. تجربة اليمن الأهلية، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية (1992م)[6]: ومن هذه التجربة نقلت الهيكل التنظيمي الذي جائت ملامحة واضحة المعالم تسند السلطة وتحدد الجهات الاستشارية والمعاونة لكلية التعليم المفتوح كما جاء في تسميتها.
4. تجربة اليمن الحكومية، جامعة عدن (2012م)[7] : هذه التجربة تبين لنا ان الجامعات في مختلف دول العالم اتجهت نحو انشاء مراكز للتعليم عن بعد بالجامعات النظامية، وتاريخ هذه التجربة قريب جدا من وقت إعداد هذه الورقة
5. تجربة جامعة شندي (2013م) بداية تأسيس لوحدة التعليم المفتوح بالجامعة.

خطة الدراسة: (الدراسة في جزئين الأول نظري والثاني عملي وبكل جزء منهما أربعة محاور)

في الجزء الأول من هذا البحث نتحدث عن التعليم عن بعد وضمان جودته، ونتناول الحديث عن متطلبات جودة التعليم عن بعد، ومصادر ووسائط التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، ومعوقات التعليم عن بعد، وأخيراً التعليم الالكتروني.

ثم نتناول في الجزء الثاني تجارب الجامعات نبدأها ب تجربة اليمن (الحكومية) جامعة عدن، وتجربة السودان، جامعة السودان المفتوحة، ومنهما نستعرض النشأة ومن السودان إضافة للنشأة المعوقات، ثم نتوجه الي المملكة العربية السعودية جامعة جازان، ومنها نتعرف علي القواعد المنظمة للتعليم عن بعد، وأخيرا نذهب الي تجربة اليمن (الأهلية) جامعة العلوم والتكنولوجيا وفيها وقفت علي الهيكل التنظيمي والبرامج المفتوحة للطلاب، والخدمات الالكترونية.

الجزء الأول: التعليم عن بعد وضمان جودته:

أولاً: متطلبات جودة التعليم عن بعد[8]:

يواجه التعليم عن بعد والتعليم متعدد القنوات بوجه خاص مشكلات عديدة تزداد حدة في البلدان النامية، والخشية أن تؤدي حالة الانبهار التي يعيشها التعليم عن بعد إلى إحباط ضخم في ميدان التعليم إذ ليس التعليم عن بعد حلا سحريا بل احد عناصر منظومة تعليم متكاملة وهكذا يجب أن ينظر وأن نقدم عليه باعتباره تديا كبيرا إن أردنا النجاح في هذا الميدان الحديث نسبيا.

فعلي حين يقدم بعض الباحثين ، في الغرب قرائن على أن بعض برامج التعليم عن بعد يمكن أن تنتج نوعية أعلى من التعليم خاصة العالي بسبب ضرورة تحمل المتعلم للمسؤلية والاشتراك الأكثر فعالية للمتعلمين في العملية التعليمية وغياب الحواجز النفسانية للتعبير في المجموع وغيره من المبرارات لا يوجد دليل علمي قاطع بأفضلية التعليم عن بعد على التعليم التقليدي في منظور النوعية، بل العكس إذ يتوافر دليل قوى على أن برامج التعليم عن بعد تعانى معدلات انقطاع أعلى من التعليم التقليدى وهذا امر متوقع فى ضوء ظروف غالبيه الملتحقين بالتعليم عن بعد والتى أدت لحرمانهم من التعليم التقليدى بداية.

والواقع ان التعليم عن بعد يمكن ان يقع فى نفس مشاكل التحصيل فى التعليم التقليدى خاصة ثلاثيه (التلقين – الارجاع – الاستظهار) التي عفا عليها الدهر بل يمكن ان يعانى منها اكثر من التعليم التقليدى بسبب توسط المعدات الجامدة بين المعلم والمتعلم ولذلك يجب ان تكون مقاومه التسرب وضمان النوعيه الراقيه محاور اساسيه فى التخطيط للتعليم عن بعد والمعروف أن آثار التعليم عن بعد أكثر تشتتا من التعليم التقليدى ومن ثم اصعب فى التقييم وتزداد هذه الصعوبة فى البلدان التى تضعف فيها فكرة التقييم وتقل مصداقية جهود التقييم.

تطوير المواد التعليميه المشوقه والفعاله فى التعليم عن بعد امر صعب ومركب يجب ان يتم من خلال فرق متكامله تضم تربويين وخبراء فى الموضوعات وفى التقنيات ووسائط الاتصال المستخدمه وفنانين وغيرهم ويجب ان يقوم انتاج المواد التعليمه علي تبني نموذج ((البحث – التطور – التقييم – المراجعه)) باستمرار.

وهو أيضا مكلف في الولايات المتحدة على سبيل المثال يقدر أن تكلفة إنتاج الدقيقة الواحد من بارمج التلفزيون التعليمية الجيدة تبلغ حول ثلاثة آلاف دولار، ولذلك كثيراً ما يتم التأكيد على أن الاستفادة من التعليم عن بعد يجب أن تكون من الاكتشاف، عمق بحيث تتحقق معادلة معقولة بين التكلفة والعائد، وتمثل ندرة المواد التعليمية الصالحة للتعليم عن بعد باللغة العربية مشكلة خاصة يتعين العمل تلافيها تمهيدا

واضح أن تكلفة التعليم عن بعد، خاصة التفاعلي منه، مرتفعة لدرجة يمكن أن تكون مانعة للانتشار، ولو المحدود إذ حتى في الولايات المتحدة الأمريكية تحول القيود المالية أحيانا دون توافر المعدات والبرمجيات ومداخل شبكات الاتصال اللازمة لهذا النوع من التعليم عن بعد ويزيد من التكلفة على المدى الطويل التقادم السريع لكثرة المعدات والبرمجيات المستعملة في التعليم عن بعد التفاعلي.

وخلاف التكلفة هناك شروط عديدة للاستخدام الفعال للمعدات "حديثة من أهمها التدريب الفعال والصيانة المستمرة ويترتب على قلة توافر هذه الشروط تضاؤل استخدام المعدات الحديثة إلى جانب طفيف من إمكانياتها وقد يصل الأمر لبوار المعدات، وقلة الاستفادة من البرمجيات، تحت ظروف البيروقراطية والإهمال المتفشيين في الإدارة الحكومية في البلدان العربية.

للدخول القوي في هذا المضمار، ويعتمد نجاح التعليم عن بعد على على وجود منظومة بشرية قوية وبنية أساسية من معدات وبرمجيات.

1. المنظومة البشرية:

تشترك فئات متنوعة وجديدة من البشر في التعليم عن بعد وتزداد عددا وتنوعا في التعليم متعدد القنوات فبدلا من مجرد ثنائي الدرس والطالب يقوم التعليم عن بعد في الحد الأدنى – على (ثالوث) معلم عن بعد أو معلم في (الاستديو) متعلم عن بعد ميسر الموقع (الذي يتعامل فيه المتعلم عن بعد) بجوانب العملية التعليمية عن بعد خاصة من خلال وسائل الاتصال المتقدمة غير المتاحة للمتعلم الفرد.

ويتعين أن تتفاعل الأطراف الثلاثة كفريق كفء مع تغير دور الملعم والمتعلم المتعارف عليه في التعليم التقليدي، فالمعلم عن بعد – ليس ملقنا لكم معين من المعلومات ولكن ميسرا للتعلم من خلال الاكتشاف، وعبر التواصل مطرد الترقي، لكن هناك غير هؤلاء الثلاثة آخرين كثر تضمهم فرق تصميم وإنتاج المادة التعليمية كما أشرنا والفنيين والإداريين في مواقع التعليم عن بعد وفي الإدارة التعليمية على مستوياتها المختلفة ومقدمو خدمات الاتصال المختلفة وغيرهم.

وهناك خطر أن يقع التعليم عن بعد في أيدي "التقانيين" نتيجة لقلة معرفة التربويين بالتقنيات الحديثة أو افتتانهم الشديد بها، وينطوي ذلك على الوقوع في التركيز الزائد على التقنيات والمعدات عوضا عن الهدف الأصيل وهو الاحتياجات التعليمية للمتعلمين عن بعد، إن التعرف على هذه الاحتياجات وأفضل السبل للوفاء بها يجب أن يسبق حتى اختيار التقنيات وتحديد التوظيف الأفضل لها لتحقيق الغاية التعليمية ويستلزم درء ذلك الخطر، وعلى وجه الخصوص يجب أن يعاد توجيه برامج تكوين التربويين الجامعية وأثناء الخدمة لتتضمن مكونا قويا في التعليم عن بعد، نظريا وعمليا.

2. البنية الأساسية والمعدات والبرمجيات:

وعلى السياق التنظيمي والإداري نجد أن التعليم عن بعد أعقد من التعليم التقليدي، ومن ثم يحتاج لأنظمة أكفا ودارة أرقى وتزداد المشكلات التنظيمية والإدارية تعقيدا في إدارة التعليم متعدد القنوات، والمعروف أن الإدارة المدرسية التقليدية تميل للمركزية والجمود بينما يمكن نجاح التعليم عن بعد في اللامركزية والمرونة اللازمين لتكامل عديد من المكونات المتباينة في نسق متكامل يسعى لبلوغ غاية مشتركة.

وعند تبنى التعليم عن بعد يصبح مطلوبا بوجه خاص مرونة القيادات التعليمية – وهى في العادة أكثر جمودا وتمسكا بالسلطة، واغترابا عن التعليم عن بعد ومحتواه التقاني، من الأصغر في المؤسسة التعليمية ويستلزم ذلك الاهتمام بالتوعية المكثفة بمضمون التعليم عن بعد، والتدريب على إدارة مكوناته العديدة والتنسيق بينها خاصة في مستويات الإدارة التعليمية المختلفة قبل بدء البرامج.

وتتضمن الأمور التي تحتاج عناية في مضمار التنظيم والإدارة، ومتطلبات مخلفة عن التعليم التقليدي، مسائل "الاعتراف" بالمؤسسات العاملة في ميذان التعليم عن بعد وتقيم المتعلمين، وتقييم المعلمين، والترخيص طلبتهان وتجديده، وتدريبهم، ويمثل السياق الاجتماعي للتعليم عن بعد محددا جوهريا لمدى نجاحه وهنا تثور عدة مشكلات تطلب اعتراف من ناحية، ومواجهة جادة من ناحية أخرى.

ويعاني التعليم عن بعد من انخفاض المكانة الاجتماعية حيث يعد تعليما من الدرجة الثانية يرتاده فقط من لم يقدر، أكاديميا أو ماليا، على "امتلاك" أشكال التعليم التقليدي وينبغي التخطيط لمحاربة هذه السمعة السيئة وجلي أن السلاح الأمضى في هذه الحرب هو ضمان النوعية المتميزة في برامج التعليم عن بعد خاصة تلك البديلة للتعليم التقليدي. والسبيل الأساسي لذلك هو تطبيق نظم الاعتراف الأكاديمي ببرامج التعليم عن بعد بصرامة وتبين الخبرة العملية أن أحد أهم سبل احترام التعليم عن بعد هو اعتراف مؤسسات التعليم التقليدي المتميزة بخريجي برامجه بين طلبتها.

ثانياً: مصادر ووسائط التعليم المفتوح والتعلم عن بعد[9]:

تتعدد طرق الاتصال مع المتعلمين فى التعليم عن بعد فقد يتصل المتعلمون مباشرة بالمشرف الأكاديمى وقد يتصلون بعضهم ببعض مباشرة أو من خلال وسائط اخرى كالتليفون والرسائل بالإضافة الى ذلك فقد تستخدم وسائط إذاعيه أو تلفزيونيه أو تسجيليه أو إليكترونيه أو من خلال الشبكه العنكبوتيه.

أولاً: التعليم والتعلم بوسائط الماده المطبوعة:

تحتل المواد المطبوعة وضعاً مركزياً فى مقررات التعليم عن بعد وهى ذات أهميه عاليه لفهم كيفيه استخدامها قبل التعليم وكيف يستطيع كتاب النصوص المنهجيه التأكد من تشجيع موادهم التى يكتبونها للطلاب على التعلم الفعال، وبما أن طلاب التعليم عن بعد يغلب عليهم طابع الرشد (باعتبارهم من الكبار) ولهم أساليبهم الخاصة فى التعلم استناداً الى خبراتهم الحياتيه فلابد من أخذ هذه العوامل فى الاعتبار عند كتابه اى نص تعليمى وتصميمه لذلك لابد من النظر الى اساليب التعلم لديهم وطرائقهم ومهاراتهم والسياق الذين يتعلمون فى اطاره والذى يتحكم فى تصميم الماده المطبوعة ومادامت المواد تتخذ اطراً وإشكالا محدده عليها من قبل معد المادة التعليمية ولذلك تعتبر الإذاعة وسيط تعليمي معهم. إن البرامج الإذاعية الجيدة لا تنبع فقط من التخيل الإبداعي لكتاب النصوص والمنتجين والفنيين والذين يقومون بالأداء بل هناك أعمال تتم عن عبقرية خلاقة قائمة على أسلوب مخطط ومنظم للبرامج التعليمية تضمن استيعاب المادة من قبل الطلاب المستمعين، مع الأخذ في الاعتبار التالي:

أ- نوع المستفيد.

ب- الأهداف (المهارات والمعارف).

ج-المحتوى للمادة العلمية.

لاستخدامها بوساطة طلاب يعيشون فى شبه عزله فإنها تحتاج لتوجيه عمليه التعلم بصوره قريبه من التدريس المباشر فى غرفه الصف ولذلك تختلف هذه المواد بدرجه كبيره عن الكتب المنهجيه المألوفة وعلى وجه التحديد تحتوى مجموعه من الاساليب التعليمية وتتضمن الأهداف والمحتوى والتفاعل والتقييم ولابد من الانتباه الى طريقه تأثير هذه المظاهر على التعلم خاصة تأثير اللغة والتوضيحات (ILLUSTRATIONS) فى التعلم لذلك لابد للمادة المطبوعة أن تأخذ فى الاعتبار أن الطلاب هنا يتفاعلون مع الماده المطبوعة من خلال القراءة والتفكير فى المحتوى وبالطبع لابد ان تسعى الماده المطبوعة لبناء بعض المظاهر التفاعليه وعلى وجه التحديد فى انشطه للتفكير أو القيام بمهام عمليه وهذا يجعل الماده التفاعليه قادرة على مساعده الطالب على الفهم والأسلوب التفاعلى فى دراسة المادة المطبوعة يحقق التالي:

1. يعمل على تفريد المادة ويقرب الدارس من المؤلف.
2. يحفز القدرة على التعلم العميق.
3. يركز انتباه الدارس ويشجع على الأداء.
4. يساعد على ربط الافكار.

وللتقويم أهميه كبرى فى المادة المطبوعة لأنه يمثل التغذيه الراجعة للمتعلم فيتعرف طبيعة أدائه وفهمه ما يقرأ كما أنه يزود المتعلم بتدريبات على الأجابة عن الأسئلة اذا كانت من اجل التقويم الذاتى ويكشف للقائمين بأمر التعليم عن بعد عن مدى فاعليه المقررات المطبوعة المقدمه للطلاب ومن اجل تعزيز فهم المتعلم للنص المكتوب لابد ان يتبع اسلوب مناسب فى الصياغة يراعى طول الجمله وبناءها والكلمات والمصطلحات الفنيه والفقرات والأسلوب المباشر فى مخاطبه الدارس.

ثانياً: التعليم والتعلم من خلال وسائط الاعلام:

1) الاذاعة والوسائط المسجله:

البث الإذاعي يغطى مساحة كبيرة مستفيداً من التطور الهائل فى تقنيه والاتصالات، ولذلك يقع عدد كبير من الدارسين فى مدى البث الإذاعي بالفورية حيث يقدم المعلومات والأحداث فور وقوعها، وتتيح البرامج الإذاعية فرص المشاركة الحية عبر الرسائل التلفونية والرد

د- الإطار / الشكل (حوارات، نصوص، مقابلات، أساليب درامية في صيغة واحدة أو أكثر).

هـ- المواد الداعمة.

و- المصادر.

ز- البرمجية لأوقات البث.

ح-التقويم.

ط-التكلفة المالية.

2) الأشرطة السمعية:

تمكن قوتها في اتاحة الفرص للتحكم في العملية التعليمية وتيسير الاندماج النشط من قبل الدارس في العملية التعليمية الاستماع في أي وقت يلائم ظروفهم ويمكن ربط الأشرطة بالمادة المطبوعة فتضمن استخدام حاستي السمع والنظر وتتيح للدارس حرية الانتقال من وسيط إلى آخر في أي وقت يشاء من ثم يتحكم في استخدام الوسائط.

3) البث التلفزيوني:

يتبع فيها نفس الأسلوب في تخطيط وتصميم وإنتاج البرامج الإذاعية والأشرطة السمعية ورغم اختلاف كل وسيط عن الآخر إلا أن هناك جوانب تشابه بينهما.

أ. يعتبر التلفزيون وسيطا سمعيا وبصريا (إذاعة وفيديو).

ب. يقوم التلفزيون مثل الإذاعة على الفورية ويعطي شعورا بالمشاركة.

ج. يحفز التلفزيون المشاهد على المشاركة، مع اختلاف طفيف عن اسلوب المشاركة الإذاعية حيث تقوم الأخيرة على خبرة التمثيل والعين العقلية mind,s eye. لكن لكل من الإذاعة والتلفزيون خصائصه.

والتلفزيون يحقق الآتي:

1. عرض الخبرات والتجارب المباشرة.
2. يوضح المبادئ التي تشمل الحركة.
3. يوضح المجرد من خلال نماذج مادية.
4. يوضح الأشياء ذات الأبعاد الثلاثية.
5. استخدام النموذجية ذات الحركة البطيئة أو تسريع الفليم أو شريط الفيديو.
6. تدريس بعض المفاهيم العملية والتقنية المتقدمة.

قد تكون هذه العروض أو المهام التي يؤديها التلفزيون التعليمي وسيلة لتعزيز التدريس وبنفس القدر قد يكون دور الأشرطة البصرية (الفيديو)، وتتبع في تصميم المواد التلفزيونية والفيديو نفس الخطوات التي تتبع في تصميم المواد الإذاعية إلا أن هنالك بعض الاختلافات لكن المبادئ الأساسية تبقى متشابهة ونظراً للتكلفة العالية لأجهزة ارسال البث التلفزيوني في البداية تحتاج لدعم مباشر في شراء المعدات اللازمة، ويمكن الاستفادة من البث التلفزيوني في مخاطبة كافة المواطنين داخل الحدود وفي أرض المهجر وربطهم بالوطن وتعليم ابنائهم وخاصة في الدول الغربية والأسيوية.

4) اشرطة الفيديو والأقراص المدمجة والـ USP والـ MP4 وغيرها:

تتيح هذه المعدات للدارس العرض عدة مرات حسب حاجته للمتابعة من أجل مزيد من الفهم والاستيعاب وتسمح لهم بالمتابعة حسب سرعة تعلمهم للمادة التعليمية وعند التصميم يؤخذ في الاعتبار تجميع وتنسيق أكبر عدد من اللقطات في إطار وحدة الموضوع المقدم، وقد تساعد هذه المعدات الدارسين في كل المناطق البعيدة.

ثالثاً: معوقات التعليم عن بعد: التعليم الالكتروني كغيرة من طرق التعليم الاخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه ومن هذه العوائق:

1. تطوير المعايير: يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة. وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، فما هي هذه المعايير وما الذي يجعلها ضرورية؟ لو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس، لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا. فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجة CD، ستجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكنا. ولضمان حماية استثمار الجهة التي تتبنى التعليم الإلكتروني لا بد من حل قابل للتخصيص والتعديل بسهولة، أطلق مؤخرا في الولايات المتحدة أول معيار للتعليم الإلكتروني المعتمد على لغة XML، وأسمه سكورم standard Sharable Content Object Reference Model (SCORM).
2. الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني . حيث لازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل وواضح كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني.
3. التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية.

- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة.
- نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل.
- نقص الحوافز لتطوير المحتويات.
- علم المنهج أو الميثودولوجيا: Methodology .

غالباً ما تؤخذ القرارات التقنية من قبل التقنيين أو الفنيين معتمدين في ذلك على استخداماتهم وتجاربهم الشخصية، وغالباً لا يؤخذ بعين الاعتبار مصلحة المستخدم، أما عندما يتعلق الأمر بالتعليم فلا بد لنا من وضع خطة وبرنامج معياري لأن ذلك يؤثر بصورة مباشرة على المعلم (كيف يعلم) وعلى الطالب (كيف يتعلم). و هذا يعني أن معظم القائمين في التعليم الإلكتروني هم من المتخصصين في مجال التقنية أو على الأقل اكثرهم، أما المتخصصين في مجال المناهج والتربية والتعليم فليس لهم رأي في التعليم الإلكتروني، أو على الأقل ليسوا هو صناع القرار في العملية التعليمية. ولذا فإنه من الأهمية بمكان ضم التربويين والمعلمين والمدربين في عملية اتخاذ القرار.

4. الخصوصية والسرية: إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت ، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً

ولذا فإن اختراق المحتوى والإمتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

5. التصفية الرقمية: Digital Filtering: هي مقدرة الأشخاص أو المؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مقيدة أما لا، وهل تسبب ضرر وتلف، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات.
6. مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.
7. مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.
8. زيادة التركيز على المعلم وإشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته وأنه أصبح شيئاً تراثياً تقليدياً.
9. وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه.
10. توفر مساحة واسعة من الحيز الكهرومغناطيسي Bandwidth وتوسيع المجال للاتصال اللاسلكي.
11. الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً للتجدد التقنية..
12. الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.
13. الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية.
14. تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار ووضع طرق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة.

رابعـــاً: التعلـــيم الالكترونـــى[10]: (مفهومـــة..خصائصـــه... فوائدة)

1. مفهوم التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية وفي كلتا الحالتين فإن المتعلم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)، وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية فليس بالضرورة أن نتحدث عن (online learning) التعليم الفوري المتزامن، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن، فالتعليم الافتراضي: هو أن نتعلم المفيد من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت والتقنيات.

التعليم الإلكتروني المباشر:

تعني عبارة التعليم الإلكتروني المباشر، أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمدرس، والتعليم الإلكتروني مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات والأساليب، فقد شهد عقد الثمانينيات اعتماد الأقراص المدمجة CD للتعليم لكن عيبها كان واضحاً وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم أو المتلقي، ثم جاء انتشار الإنترنت مبرراً لاعتماد التعليم الإلكتروني المباشر على الإنترنت، وذلك لمحاكاة فعالية أساليب التعليم الواقعية، وتأتي اللمسات والنواحي الإنسانية عبر التفاعل المباشر بين أطراف العملية التربوية والتعليمية ويجب أن نفرق تماماً بين تقنيات التعليم ومجرد الاتصال بالبريد الإلكتروني مثلا، وسنتناول التدريب في الشركات والتعليم في المدارس والجامعات لنتبين فعالية هذا الأسلوب الجديد الذي حملته الإنترنت لنا.

الواقعية في التعليم:

يعتبر الافتقار للنواحي الواقعية في عملية التعليم الإلكتروني المباشر أهم عيوب هذا الأسلوب في التعليم الذي يحتاج في بعض الحالات للمسات إنسانية بين المتعلم والمدرس، ونخص هنا بالحديث الفئات التي يجدي فيها التعليم الإلكتروني المباشر وحاليا نجد أنه يستهدف طلبة الجامعات والمهن الأخرى مثل الأطباء والمهندسين أي بشكل أو بآخر التدريب المؤسسي الذي يتلقاه العاملون والفنيون في المؤسسات والشركات الكبيرة على اختلاف مجالاتها.

وهناك مواد تعليمية تصلح للتعليم الإلكتروني المباشر وتحقق فعالية كبيرة، فمثلا يمكنني أن أشرح لك مطولاً عن ظاهرة علمية طبيعية ولكن لرحلة مدرسية أو الذهاب إلى المختبر ومشاهدة هذه الظاهرة بصورة مباشرة أن يغني عن كل الجهد الذي يمكن أن نبذله في نظام التعليم الإلكتروني المباشر لشرح تلك الظاهرة، أي أن مادة التعليم الإلكتروني المباشر يجب أن تكون مناسبة له وملائمة لأسلوبه، ولذلك يمكننا القول وبكل ثقة أنه يمكن اعتماد التدريب الإلكتروني المباشر بصورة ناجحة كمتمم لأساليب التعليم التربوية الأساسية وذلك لتطوير الموارد المتاحة للطلاب لتدريبهم على استخدام التقنية لتحسين التعلم وإيجاد مدارس أكثر مرونة وزيادة تفاعل أولياء الطلبة في العملية التعليمية إضافة لزيادة وصول الطلاب وإتاحة التقنية لهم وتوسيع فرص التطوير المهني للمعلمين ويمكن للتقنية أن تعزز قدرات الطلاب والمدرسين والتربويين.

ويرى بعض التربويين والخبراء أن التعليم الإلكتروني المباشر أو التعليم بالاعتماد على الكمبيوتر سيلقى مقاومة تعيق نجاحه إذا كان يخل بسير العملية التعليمية الحالية، أو يهدد أطرافها الحاليين لكونه أحيانا يعتمد على حلول جذرية في تنفيذه.

التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسب:

لا زال التعليم الإلكتروني المعتمد على الكمبيوتر-CBT Computer Based Trainingأسلوباً مرادفا للتعليم الأساسي التقليدي ويمكن اعتماده بصورة مكملة لأساليب التعليم المعهودة وبصورة عامة يمكننا تبني تقنيات وأساليب عديدة ضمن خطة تعليم وتدريب شاملة تعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات، فمثلاً إذا كان من الصعب بث الفيديو التعليمي عبر الإنترنت فلا مانع من تقديمه على أقراص مدمجة أو أشرطة فيديو VHS طالما أن ذلك يساهم في رفع جودة ومستوى التدريب والتعليم ويمنع اختناقات سعة الموجة على الشبكة ويتطلب التعليم الإلكتروني ناحية أساسية تبرر اعتماده والاستثمار فيه وهي الرؤية النافذة للالتزام به على المدى البعيد وذلك لتجنب عقبات ومصاعب في تقنية المعلومات ومقاومة ونفور المتعلمين منه، أن الكمبيوتر لا يعدو كونه جهاز آلي، ومجرد آلة يتوقف ذكائها المحدود على المستخدم وبراعته في إنشاء برامج ذكية وفعالة تجعل من المستخدم يستفيد منها بدلاً من أن تستفيد هي وتستهلك وقته وجهده بلا طائل.

يكمن محور نجاح التعليم الإلكتروني على تطوير وانتقاء نظام التعليم الإلكتروني المناسب من حيث تلبية متطلبات التعليم كالتحديث المتواصل لمواكبة التطورات ومراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم المختار ليكفل مستوى وتطوير المتعلم ويحقق الغايات التعليمية والتربوية إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية ومنها جعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة العملية بكل أوجهها والتي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات وطبيعتها المتغيرة بسرعة.

2. خصائص التعليم في المجتمع المعلوماتي:

الفضاء المعلوماتي هو مفهوم الفضاء حيث الكلمات والعلاقات الإنسانية والبيانات، والقوة تظهر بواسطة الأشخاص الذين يستعملون تقنية الحاسب كوسيط للاتصال، أما المجتمعات الافتراضية: فهي مجموعات ثقافية تنشأ عند التقاء مجموعة من الأشخاص بعضهم ببعض في الفضاء ألمعلوماتي بوضوح وبساطة، في الماضي كانت مفاهيم التمييز أو التفريق والعضوية هي من العوامل وثيقة الصلة بتطور المجتمعات، فالأشخاص الذين يشتركون في هوايات معينة يشكلون مجتمعات من أجل مواصلة هواياتهم التي تميزهم عن باقي المجتمعات، إضافة إلى ذلك المجتمعات تتميز المجتمعات بصورة عامة تتميز على أساس المكان فالمدينة الصغيرة أو القرية وما حولها تشكل مجتمعاً وهكذا. ومع ظهور الاتصالات الإلكترونية والواقع الافتراضي، أصبح من الصعب تحديد ماذا تعني كلمة مجتمع، المجتمعات نسجت بأنواع مختلفة وبخصائص متنوعة، لذلك كان الدخول في عالم المجتمعات الافتراضية والقدرة على التدريب عن بعد يستلزم عمليات مختلفة تماماً من الصعوبة إنجازها من قبل بعض الأشخاص، النطاق الذي يستخدم فيه الأشخاص الحاسب كوسيط للاتصال من أجل تعليم أشخاص جدد لإعادة تعليمهم أو هواياتهم أو جذبهم وضمهم إلى المجموعات أو المذاهب والمجتمعات التي يعملون فيها، تلك هي القضايا الرئيسة لبناء مجتمع يكون الحاسب الآلي فيه وسيطاً، ولذا فإن بعض الباحثين أعطوا مصطلح آخر للفرد في المجتمع الافتراضي وهو الشخصية الإلكترونية (عندما يعمل الشخص على الحاسب مع أشخاص آخرين). وفي هذه الحلقة سوف نتناول أهم التقنيات الفنية التي يجب مراعاتها عند التدريب في المجتمع الإفتراضي.

والسؤال الآن هو هل كل الدروس الإلكترونية فعالة؟ وهل كل برامج التعليم عن بعد تستخدم أدوات ذات فعالية؟ لا يمكن أن يتكون مجتمع التعليم الإلكتروني بواسطة شخص واحد، فالأستاذ مسئول عن تسهيل العملية التعليمية، والطلاب والمشاركين مسئولين عن إنشاء هذا المجتمع، بهذه الطريقة يمكن القول بأننا أسسنا دروساً إلكترونية فعالة، والطلاب لا يقتصر دورهم على الوصول إلى المقررات فقط بل يتعدى إلى المشاركة والتعليق وإبداء الرأي في كل القضايا المطروحة، أما الأستاذ فعليه دائماً التوجيه والتحكم في العملية التعليمية والعمل على أن تكون الدروس ملائمة وجاذبة لجعل الطلاب مواظبين عليها كي يحصل التواصل بين الطلاب فيما بينهم وكذلك بينهم وبين الأستاذ لبناء المجتمع التعليمي.

إن إمكانية التفكير قبل الرد والتعليق وإبداء الملاحظات تساعد على رفع روح المشاركة والالتزام، فالتعليم الإلكتروني يجعل النقاش مفتوح في المواضيع المطروحة، إذ أن المشاركين ليس لديهم أي خوف أو تحفظ فآرائهم ترسل عبر تقنية لا يشاهدهم فيها أحد حيث يتم التوجيه للحصول على الإجابة الصحيحة عبر النقاش بين الطلاب، إضافة إلى ذلك فإن العمل عبر الوسائل المكتوبة وفي غياب المشاهدة المباشرة يتيح فرصة للمشاركين بالتركيز على معاني ومضمون الرسائل ، ونتيجة لذلك فإن الأفكار تتطور وتكون أكثر نضجاً، وإنشاء البنية الاجتماعية يعني الوصول إلى السمة المميزة لبنية الدروس التي نصل عندها إلى عملية تعليمية فعالة، فالقدرة على التعاون وإنشاء المعرفة مؤشران على التئام ونجاح المجتمع التعليمي الافتراضي.

3. فوائد التعليم الإلكتروني: لاشك أن هناك مبررات وفوائد لهذا النوع من التعليم يصعب حصرها لكن أهمها ما يلي:

1) زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والجامعة، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار، ويرى الباحثين أن هذه الأشياء تزيد وتحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة.
2) المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب: المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار تتيح فرص لتبادل وجهات النظر في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب مما يساعد في تكوين

أساس متين عند المتعلم وتتكون عنده معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات عن طريق غرف الحوار.

3) الإحساس بالمساواة: بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذا الميزة إما لسبب سوء تنظيم المقاعد، أو ضعف صوت الطالب نفسه، أو الخجل، أو غيرها من الأسباب، لكن هذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة للطالب لأنه بإمكانه إرسال رأيه وصوته من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني ومجالس النقاش وغرف الحوار.

هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأن هذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية، وقد أثبتت الدراسات أن النقاش على الخط يساعد ويحث الطلاب على المواجهة بشكل أكبر.

4) سهولة الوصول إلى المعلم: أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم والوصول إليه في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية، لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم أكثر بدلا من أن يظل مقيداً على مكتبه. وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل.

5) إمكانية تحوير طريقة التدريس: من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية ، ومنهم تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتدرب.

6) ملائمة مختلف أساليب التعليم: التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة أثناء كتابته وتجميعه للمحاضرة أو الدرس، وكذلك يتيح للطلاب الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام الاستفادة من المادة وذلك لأنها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة والعناصر المهمة فيها محددة.

7) المساعدة الإضافية على التكرار: هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العملية فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب، إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم فإنهم يضعوها في جمل معينة مما يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها وذلك كما يفعل الطلاب عندما يستعدون لامتحان معين (Cool). توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع (24) ساعة في اليوم (7) أيام في الأسبوع، هذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين، وذلك لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً والآخر مساءاً، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

8) الاستمرارية في الوصول إلى المناهج: هذه الميزة تجعل الطالب في حالة استقرار ذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق، مما يؤدي إلى راحة الطالب وعدم إصابته بالضجر.

9) عدم الإعتماد على الحضور الفعلي: لا بد للطالب من الالتزام بجدول زمني محدد ومقيد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي، أما الآن فلم يعد ذلك ضرورياً لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبب الإزعاج.

10) سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب: وفرت أدوات التقييم الفوري على إعطاء المعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم.

11) الاستفادة القصوى من الزمن: إن توفير عنصر الزمن مفيد وهام جداً للطرفين المعلم والمتعلم، فالطالب لديه إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان المحدد وبالتالي لا توجد حاجة للذهاب من البيت إلى قاعات الدرس أو المكتبة أو مكتب الأستاذ وهذا يؤدي إلى حفظ الزمن من الضياع ، وكذلك المعلم بإمكانه الإحتفاظ بزمنه من الضياع لأن بإمكانه إرسال ما يحتاجه الطالب عبر خط الاتصال الفوري.

12) تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم: التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ منه وقت كبير في كل محاضرة مثل استلام الواجبات وغيرها فقد خفف التعليم الإلكتروني من هذه العبء، فقد أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية مع إمكانية معرفة استلام الطالب لهذه المستندات.

13) تقليل حجم العمل في المدرسة: التعليم الالكتروني وفر أدوات تقوم بتحليل الدرجات والنتائج والاختبارات وكذلك وضع إحصائيات عنها وبمكانها أيضا إرسال ملفات وسجلات الطلاب إلي مسجل الكلية.

الجزء الثاني: التجارب العملية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد

أولاً: تجربة اليمن الحكومية، جامعة عدن (2012م)[11]:

هذه التجربة تبين لنا أن الجامعات في مختلف دول العالم اتجهت نحو انشاء مراكز للتعليم عن بعد بالجامعات النظامية، وتاريخ هذه التجربة قريب جدا من وقت إعداد هذه الورقة، فقد ترأس الدكتور عبدالعزيز صالح بن حبتور رئيس جامعة عدن في (13 مايو 2012م) بقاعة مجلس الجامعة إجتماعاً موسعاً للجنة التعليم عن بُعد بجامعة عدن لمناقشة مشروع اللائحة التنظيمية لمركز التعليم عن بُعد وإثراءها بجملة من الملاحظات التطويرية، وأوضح رئيس الجامعة أن رسالة هذا

المركز تتمثل في إتاحة فرص التعليم الجامعي لمن لا يستطيعون الالتحاق بالدراسة النظامية.

أن جامعة عدن تسعى من خلال هذا البرنامج الخروج من المساحة الضيقة إلى فضاء أوسع في المجال التعليمي والذي سيحدث نقلة نوعية وكبيرة للجامعة وذلك من خلال الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة لنقل المادة العلمية، وأكد المجتمعون على ضرورة تعزيز وتطوير الملاحظات والأفكار المطروحة التي تخدم اللائحة والمفردات والخطط الدراسية للبرنامج، مؤكدين على ضرورة توفير كافة المستلزمات الوسائل التعليمية الضرورية لإنجاح هذا البرنامج ليليق بمكانة هذا الصرح العلمي الكبير، وأقر الاجتماع تشكيل لجنة علمية للكليات المشاركة في هذا البرنامج.

ثانياً: (تجربة السودان جامعة السودان المفتوحة[12])

نشأة الجامعة المفتوحة وتأسيسها:

إمتداداً لثورة التعليم العالي ومواكبة للتطور التكنولوجي والإلكتروني وثورة الاتصالات والطلب المتنامي للتعليم من قبل المجتمع جاءت فكرة إنشاء الجامعة المفتوحة. ونتيجة القراءة المتعمقة لتجارب داخلية وخارجية ودراسات منها:

- تجربة التأهيل التربوي في إعداد معلمي التعليم العام. بدأ تدريب المعلمين بالسودان بمعهد بخت الرضاء عام 1934م من قبلة بمدرسة العفراء بكلية قوردون في العشرينيات. ومع السلم التعليمي للستة سنوات كانت هنالك حوجة لتدريب المعلمين في مناطقهم مما أدى لانشاء معاهد التأهيل التربوي عام 1971م يدعم من منظمة اليونسيف.
- تجربة منظمة السودان للتعليم المقتوح (SOLO) وهي كانت مخصصة للاجئين من دول الجوار والذي يقدر عددهم في 1983-1988م بعدد (5) مليون لاجئ وكانت مخصصة للتعليم الثانوي وتتم الدراسة بالمراسلة مرة كل اسبوع والمشرفين كل اسبوعين وانتقلت التجربة الى عدت دول خاصة في مجال اللاجئين من النزاعات والحروب.
- دراسة مكتب اليونسكو بالقاهرة في العام 2001م والتي أكدت القيمة التعليمية والتربوية لإنشاء هذه الجامعة لخدمة شرائح اجتماعية متعددة ترغب في التعليم الجامعي في بلد تتمدد مساحته على مليون ميل مربع.

ورغبة في تحرير التعليم العالي من كافة القيود الزمنية والمكانية والنداء العالمي لدمقراطية التعليم للجميع، الذي نادت به اليونسكو في مؤتمرها العالمي عام 1990 وللمميزات العديدة التي تتوفر في التعليم المفتوح وتكاملا مع الدور الذي يقدمه التعليم التقليدي، أصدر مجلس الوزراء في 14 أبريل 2002م القرار رقم (164) بإنشاء جامعة السودان – المفتوحة كجامعة حكومية. وتلي ذلك صدور قانونها المجاز من المجلس الوطني والذي اعتمده رئيس الجمهورية في 28 أبريل 2004م.

وبناء عليه صار للجامعة أهدافها المميزة وهيكلها التنظيمي ونظامها التعليمي الذي يجعل منها نموذجا متفردا بين سائر مؤسسات التعليم العالي في السودان، بل مصدرا أساسيا في خبرات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

وتمثل الجامعة المرحلة الثانية في ثورة التعليم التي انطلقت في العام 1990م والتي وسعت من فرص القبول للطلاب بالدراسة النظامية والتفرغ الكامل من خلال الجامعات التي أفتتحت في كل ولايات السودان. ومن ثم شكلت الجامعة المفتوحة إضافة كمية ونوعية في التعليم العالي ورسخت مفهوم" الجامعة إمكانية للتعليم لا مجرد مكان للتعليم.

لعدم وجود أنموذج وطني للتعلم عن بعد والتعليم المفتوح كان لابد من الاسترشاد بنماذج عالمية واقليمية رائدة في هذا المجال وقائمة على معيير الجودة. ولذلك بدأت العلاقة مع الجامعة البريطانية المفتوحة منذ العام 2002م وجامعة القدس المفتوحة عام 2002م وجامعة يونسيا في جنوب افريقيا 2003م، ثم جامعة أنديرا غاندي بالهند، تم تدريب الأطر الإدارية والاشرافية في الجامعة وترسيخ ثقافة التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وبناء المفاهيم والممارسات الصحيحة لهذا النوع من التعليم.

المعوقات والمشكلات التي واجة تجربة جامعة السودان المفتوحة:

على الرغم من نجاح تجربة جامعة السودان المفتوحة في تحقيق كثير من أهدافها وخاصة في برنامج إعداد المعلمين إلا أن هنالك بعض المعوقات التي واجهت مسيرة الجامعة في تحقيق رسالتها على الوجه الأكمل نذكر منها:

1. عدم التزام وزارة المالية بتسديد مستحقات الجامعة من رسوم معلمي مرحلة الاساس.
2. غياب وضوح الرؤية الصحيحة للتعليم المفتوح كتعليم لدى قطاع عريض من المجتمع والمسؤلين عن التعليم يودي إلى النظر اليه كتعليم من الدرجة الثانية.
3. منافسة الجامعات النظامية التي تتمتع بشهرة كبيرة بالرغم من عدم توفر الخبرة لديها في تقديم هذا النوع من التعليم والذي يحتاج إلى إمكانيات وخبرة خاصة غير متوفرة لديها في توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين.
4. ندرة الكفاءات المتخصصة في إعداد المواد التعليمية وتقديمها للدارسين بالرغم من إعداد أكثر من 400 كتاب بالجودة المطلوبة لطالب التعليم المفتوح.
5. عدم انتشار الوعي الكافي لاستخدام الحاسوب بالرغم من نجاح تجربة الجامعة المفتوحة في التعليم الإلكتروني بولاية كسلا.
6. ضعف التقويم المستمر والدراسات والبحوث لمشروعات التعليم المفتوح.
7. عدم تطبيق معايير الجودة المؤسسية والبرامجية لمعرفة نقاط القوة والضعف ورؤى التطوير، لعدم وجود المرجعيات الخاصة بهذا النمط من التعليم.

8. عدم وضوح الرؤية للتعاون المثمر بين الجامعة الفتوحة ووزارة التعليم العام فيما يتعلق بتأهيل المعلمين.
9. عدم التعاون الكافي مع الجامعات النظامية للاستفادة من الامكانيات المتاحة والخبرات المتوفرة لدى كل منهما.
10. عدم الربط مع اسواق العمل وحاجيات المجتمع مما يؤدي إلى ضعف مساهمة الجامعة في التنمية الاقتصادية.
11. النظرة القاصرة لدى المسئولين عن المؤسسات والوزرات في التعاون والتنازل من أجل المصلحة العامة.

ثالثاً: (تجربة المملكة العربية السعودية[13] جامعة جازان):

القواعد المنظمة للتعليم عن بعد

أولاً: يشترط لقبول الطالب كالآتي:

1. أن يكون حاصلاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من داخل أو خارج المملكة.
2. أن لا يكون قد فُصِل من أي جامعة فصلاً تأديبياً، ويُعدُّ قبوله لاغياً عند إثبات أنه فُصِلَ تأديبياً.
3. يستطيع استخدام الانترنت والحاسب الآلي وتصفح الويب.
4. أن يستوفي أي شروط أخرى يحددها مجلس الجامعة وتعلن وقت التقديم.
5. أن يحضر ما يثبت تسديده للرسوم الدراسية.

ثانياً: التحويل من خارج الجامعة وفقاً للضوابط الآتية:

1. أن يكون الطالب قد درس بنظام التعليم عن بعد في كلية أو جامعة معترف بها.
2. ألاَّ يكون مفصولاً من الجامعة المحول منها لأسباب تأديبية.
3. أن تنطبق عليه شروط التحويل التي يحددها مجلس الجامعة.
4. أن لا تقل عدد الساعات التي يدرسها الطالب في الجامعة عن 50% من عدد الساعات المعتمدة للتخرج في كل برنامج، ويستثنى من ذلك برامج التوأمة والشراكة.

ثالثاً: التحويل من الانتظام إلى التعليم عن بعد:

1. ألاَّ يكون الطالب قد فصل من الجامعة فصلاً تأديبياً.
2. أن يكون التحويل خلال الفصول الأربعة الأولى.
3. أن تنطبق شروط الكلية المحول إليها.
4. أن يحضر ما يثبت تسديده للرسوم الدراسية.

رابعاً : تغيير التخصص بين برامج التعليم عن بعد:

1. أن يكون التحويل خلال الفصول الأربعة الأولى.
2. أن تنطبق شروط الكلية المحول إليها.

الرسوم الدراسية:

الرسوم الفصلية للبرنامج (2500) ريال ، بالإضافة إلى مبلغ وقدرة (500) ريال لمرة واحدة فقط للدورات التدريبية التأهيلية في بداية الالتحاق بالبرنامج وهي إلزامية. يجب أن تتم عملية الإيداع من قبل الطالب مباشرة على الحساب التالي: البنك الأهلي...

خامساً: حضور الطالب لأداء الاختبار النهائي إلزامي لجميع البرامج.

سادساً: نظام الدراسة:

1. السنة الدراسية فصلان رئيسيان وفصل صيفي أن وجد.
2. يتحمل الطالب مسؤولية معرفة ومتابعة نظام الدراسة واللوائح المنظمة لها بما في ذلك متطلبات التخرج كما أن توجيه المرشدين الأكاديميين للطالب في ذلك لا تعفيه من تحمل هذه المسؤولية.
3. يجب الاَّ يتجاوز مدة دراسة الطالب في البرنامج عشرون فصلاً دراسياً كحد أقصى.

سابعاً: الحضور المباشر والافتراضي: يتطلب نظام التعليم عن بعد حضور الطالب حضوراً مباشراً مرتان على الأقل (مرة في بداية البرنامج، وأخرى قبل الاختبار النهائي)، كما يتطلب البرنامج تواصل الطالب مع أستاذ المقرر عبر الفصول الافتراضية عن طريق شبكة الإنترنت (وفقاً للمواعيد التي سيتم الإعلان عنها لكل مقرر).

ثامناً التقويم:

1. السنة الدراسية: فصلان رئيسان وفصل صيفي إن وجد.
2. الفصل الدراسي: مدة زمنية لا تقل عن خمسة عشر أسبوعاً تُدَرَّس على مداها المقررات الدراسية، ولا تدخل من ضمنها فترتا التسجيل والاختبارات النهائية.
3. الفصل الصيفي: مدة زمنية لا تزيد على ثمانية أسابيع ولا تدخل من ضمنها فترتا التسجيل والاختبارات النهائية، وتضاعف خلالها المدة المخصصة لكل مقرر.
4. المستوى الدراسي: هو الدال على المرحلة الدراسية، وفقا للخطط الدراسية المعتمدة.
5. الخطط الدراسية: هي مجموعة المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية الحرة، والتي تشكل من مجموعة وحداتها متطلبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلمية في التخصص المحدد.
6. المقرر الدراسي: مادة دراسية ضمن الخطة الدراسة المعتمدة في كل تخصص (برنامج). ويكون لكل مقرر رقم ورمز، واسم، ووصف مفصل لمفرداته يميّزه من حيث المحتوى، والمستوى عمّا سواه من مقررات، وملف خاص يحتفظ به القسم لغرض المتابعة والتقييم والتطوير، ويجوز أن يكون لبعض المقررات متطلب، أو متطلبات سابقة أو متزامنة معه.
7. الوحدة الدراسية: المحاضرة النظرية الأسبوعية التي لا تقل مدتها عن خمسين دقيقة، أو الدرس السريري الذي لا تقل مدته عن خمسين دقيقة، أو الدرس العملي أو الميداني الذي لا تقل مدته عن مائة دقيقة.
8. الإنذار الأكاديمي: الإشعار الذي يوجه للطالب بسبب انخفاض معدله التراكمي عن الحد الأدنى الموضح في اللائحة.

9. درجة الأعمال الفصلية: الدرجة الممنوحة للأعمال التي تبين تحصيل الطالب خلال فصل دراسي من اختبارات، وبحوث، وأنشطة تعليمية تتصل بالمقرر الدراسي.
10. الاختبار النهائي: اختبار في المقرر يعقد مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي.
11. درجة الاختبار النهائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقرر في الاختبار النهائي للفصل الدراسي.
12. الدرجة النهائية: مجموع درجات الأعمال الفصلية مضافاً إليها درجة الاختبار النهائي لكل مقرر، وتحسب الدرجة من مائة.
13. التقدير: وصف للنسبة المئوية أو الرمز الأبجدي للدرجة النهائية التي حصل عليها الطالب في أي مقرر.
14. تقدير غير مكتمل: تقدير يرصد مؤقتاً لكل مقرر يتعذر على الطالب استكمال متطلباته في الموعد المحدد، ويرمز له في السجل الأكاديمي بالحرف (ل) أو (IC).
15. تقدير مستمر: تقدير يرصد مؤقتاً لكل مقرر تقتضي طبيعة دراسته أكثر من فصل دراسي لاستكماله، ويرمز له بالرمز (م) أو (IP).
16. المعدل الفصلي: حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب على مجموع الوحدات المقررة لجميع المقررات التي درسها في أي فصل دراسي، وتحسب النقاط بضرب الوحدة المقررة في وزن التقدير الذي حصل عليه في كل مقرر درسه الطالب.
17. المعدل التراكمي: حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المقررات.
18. التقدير العام: وصف مستوى التحصيل العلمي للطالب خلال مدّة دراسته في الجامعة.

الحد الأدنى من العبء الدراسي: أقل عدد من الوحدات الدراسية التي ينبغي على الطالب تسجيلها بما يتناسب مع معدّله التراكمي، وفقاً لما يقرره مجلس الجامعة.

رابعاً: (تجربة جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية[14])

1. الأقسام والبرامج العلمية المفتوحة:

بكلية التعليم المفتوح خمسة أقسام أكاديمية تضم (20) برنامجا علميا علي النحو الآتي:

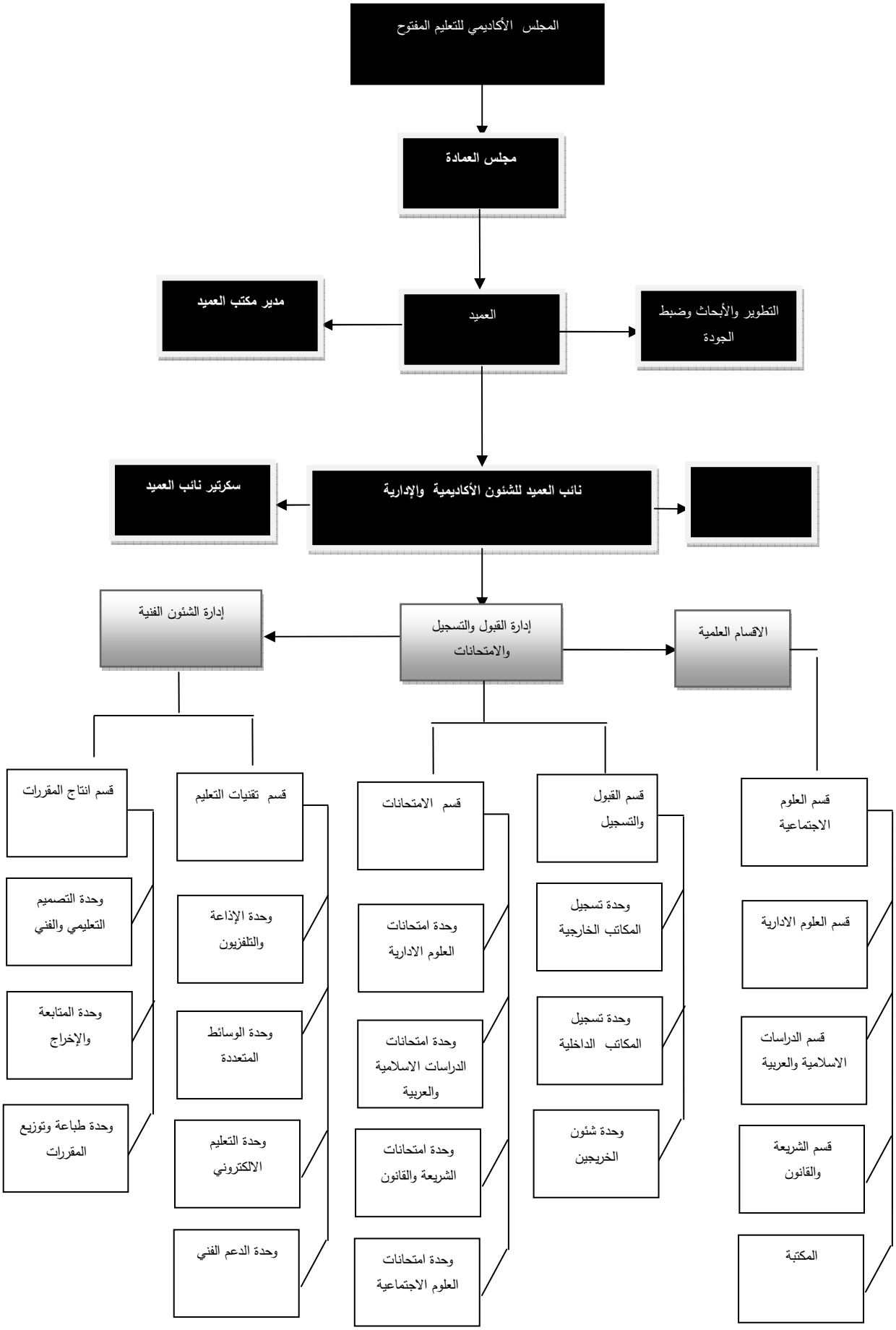
م	القسم	البرنامج
1	العلوم الإدارية	1. دارة الأعمال 2. التسويق وإدارة الأنتاج 3. التجارة الدولية 4. إدارة الموارد البشرية 5. إدارة المؤسسات السياحية والفندقية 6. إدارة المستشفيات
2	المحاسبة والتمويل	1. المحاسبة 2. العلوم المالية والمصرفية 3. الإدارة المالية
3	الدراسات الاسلامية والعربية	1. علوم القرآن 2. الدراسات الاسلامية 3. اللغة العربية
4	الشريعة والقانون	1. الشريعة والقانون 2. الشريعة الإسلامية 3. الحقوق
5	العلوم الاجتماعية	1. التاريخ 2. الإعلام (العلاقات العامة) 3. الإعلام (الصحافة) 4. علم الاجتماع 5. علم النفس

2. الخدمات الإلكترونية:

موقع التعليم المفتوح والتعلم عن بعد: www.dl.ust.edu.ye

وفيه كل ما يحتاج إليه الدارس من معلومات وبيانات عن نظام التعليم المفتوح والتعلم عن بعد وإجراءات القبول والتسجيل واستعراض نتائج الاختبارات وغيرها من المعلومات التي يحتاجها الدارس قبل التسجيل وأثناء الدراسة.

3.الهيكل الإداري التنظيمي



برنامج نظام إدارة التعلمLearning Management System (LMS): http://dl.ust.edu.ye عبارة عن نظام لإدارة التعليم الإلكتروني يسهل عملية التواصل بين جميع مستخدمي النظام من طلبة وأعضاء هئية التدريس وموظفين عبر شبكة الكمبيوتر الإنترنت والانترنت وبما يحتويه هذا النظام من وظائف وأدوات تصبح عملية التواصل سهلة وسريعة وفعالة وآمنة، وحتى يستطيع المستخدم الدخول إلى نظام يجب أن يكون لديه اسم مستخدم وكلمة مرور تسلم له من قبل إدارة النظام وعن طريق الموقع يستطيع الدارس الدخول إلى نظام LMS بكتابة اسم المستخدم وكلمة السر الخاصة به، وينقسم النظام إلى قسمين رئيسيين:

أ. نظام إدارة المقررات الجامعية:

وهو نظام لإدارة المقررات التعليمية من قبل المدرس حيث يوفر النظام ما يسمى بالحقيبة التعليمية من خلالها يستطيع المدرس إدارة العملية التعليمية للمادة بفاعلية ويسر، حيث يقوم المدرس في المقرر بعرض محاضرة خلال الأسبوع مع ملخص المحاضرة وكذلك نقاش في المنتدى متعلق بمحاضرة الأسبوع وعمل الواجب أو التكليف الأسبوعي .. ومن جهته يقوم الدارس بقراءة المحاضرة والاستفادة من ملخص المحاضرة كما يقوم بالمشاركة في نقاش المنتديات وأخيرا عليه تنفيذ الواجب أو التكليف الأسبوعي وارسال الرد إلى المدرس عبر البريد الالكتروني للمدرس .. عن طريق الأدوات التالية:

أ- الإعلانات.

ب-المحاضرات والمذكرات.

ج-منتديات الحوار.

د- المراجع المتلعقة بالمقرر.

هـ- المواقع العالمية المتعلقة بالمقرر (روابط الانترنت).

و-الاخبار والمستجدات حول المقرر.

ز-الواجبات.

ح-مع العلم أن خدمة إدارة المقررات التعليمية عبر النظام سيبدأ تطبيقها ابتداء من الفصل القادم.

نظام التواصل الالكتروني:

لتنظيم الاعمال والتواصل السريع بين جميع منتسبي الجامعة من أداريين ودارسين ومدرسين ويحتوي النظام على الوظائف التالية:

أ- المنتديات التعليمية والمقسمة حسب البرامج: يشرف على هذه المنتديات المشرفون الأكاديميون المتخصصون الذين يقومون بالرد على أسئلة واستفسارات الدارسين المتعلقة بالمقررات التعليمية أو أي استفسارات متعلقة بالعملية التعليمية.

ب-البريد الالكتروني.

ج-الاعلانات: وهي خاصة بإدارة الجامعة والمكاتب لغرض الاعلانات والتعميمات.

د- إدارة المهام.

هـ- إدارة الملفات المتعلقة بالعمل.

و-إدارة صفحات الانترنت الشخصية التي يوفرها النظام.

ز-صندوق النداء (للإعلان السريع).

ح-أخبار الجامعة.

ط-التقويم الجامعي.

ي-مركز المعلومات: والذي يجد فيه الدارس العديد من الخدمات مثل نماذج الاختبارات السابقة والاجابات النموذجية والعديد من الملخصات والمحاضرات وخدمات أخرى، وقد تم إعداد محاضرات الكترونية لـ(166) مقررا منشورة علرى نظام (LMS)، وقد انتهى العقد في هذا النظام مع الجامعة الماليزية المفتوحة، وسيتم العمل بنظام بيئة تعليمية إلكترونية أخرى خلال خطة العام 2012م/ 2013م، وهو نظام الـMOODEL.

الإذاعة الالكترونية http:radio.ust.edu

تم تدشين الاذاعه عبر الانترنت لتكون رافد أضافياً لتسهيل التعليم والتعلم للدارسين ففى التعليم المفتوح والتعلم عن بعد والتى يستمع عبرها الدارس للعديد من المحاضرات المتعلقه بالمقررات كما يستمع الدارس عبرها الى ارشادات الجامعه وهناك مساحه فى الاذاعه لمشاركات الدارسين لعرض تجاربهم ومواهبهم وابداعاتهم وقد تم انتاج الحلقات الاذاعيه لعدد (139) مقرراً.

الساعات المكتبيه الإلكترونية: يتم تخصيص ساعات للمشرفين الاكاديميين للتواصل مع الدارسين عبر الانترنت.

التسجيل المبدئى عبر الانترنت: يستطيع الدارس من اى مكان التسجيل المبدئى عن طريق الانترنت وذلك بالدخول الى موقع التعليم المفتوح والتعلم عن بعد على الانترنت والضغط على وصله "التسجيل المبدائى" ثم يقوم الدارس بملء استماره التسجيل بشكل كامل وفى هذه الحاله يكون الدارس مسجلاً بشكل مبدئى الى ان يحضر الاوراق الرسميه الى المكتب أو ارسالها عبر البريد العادى.

4. الوسائط التعليمية المتعددة:

أ) الاقراص التعليمية CDs: يتم إنتاج نوعين من الاقراص هي الاقراص التعليمية التفاعلية، وقد تم إنتاج الاقراص التلعيمية لـ17 مقرر، وأقراص لمحاضرات التلفيونية، وقد إنتاج الاقراص التعليمية التلفزيونية لـ21 مقرر.

ب) أشرطة الكاسيت: للمحاضرات الاذاعية التي تم بثها عبر موقع الاذاعة وتم ما يقارب 30 الف شريط حتى الآن لعدد 76 مقررا، وتم التوقف في إنتاجها.

د) الاستديو التلفزيوني التعليمي: تم إنشاء الاستديو التلفزيوني بمواصفات علية لغرض إنتاج المحاضرات التلفزيونية وليكون نواة للقناة الفضائية التعليمية، ويشتمل على: وحدة السيناريو التلفزيوني،ووحدة الجرافيكس،

ووحدة المراجعة اللغوية والفنية، ثم استديو التسجيل، وقد تضمنت الخطة الاستراتيجية إنشاء قناة التعليم المفتوح التعليمية.

د) اللقاءات التعليمية المباشرة: يتم عقد اللقاءات التعليمية المباشرة في المركز الرئيسي والمراكز التعليمية في كل فصل دراسي بواقع سبع لقاءات تعليمية لكل مقرر قبل الاختبارات النهائية بثلاثة أسابيع للنظام الفصلي، وستة أسابيع للنظام السنوي.

5. الزيارات العلمية الميدانية: يتم الترتيب لعمل زيارات ميدانية للطلبة بصحبة مشرفين أكاديميين إلى المؤسسات والهيئات ذات الصلة ببعض الجوانب العملية في المقررات.

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام علي سيدنا رسول الله محمد بن عبد الله (صلي الله عليه وسلم) وبعد فإن التعليم متعدد القنوات ثورة حقيقية في التعليم العالي طافت مختلف دول العالم، تحمل شعار رفع درجة التفاعل بين الدارسين وتشجع تبادل الخبرات المتنوعة، وتهدف الي تكوين منظومة متناغمة ما بين التعليم النظامي (التقليدي) والتعليم عن بُعد علي مستوي البكالوريوس الذي بدأت تتوافد عليه المؤسسات التعليمية النظامية إن لم تكن قد أقامته فلا، لما فيه من مميزات تمكن الجامعات من أن تتجه أكثر نحو تحقيق رسالتها في خدمة المجمع.

ويستطيع التعلم عن بعد بما يملكه من قوة ومرونة أن يحسن العملية التعليمية للتعليم النظامي (التقليدي) لأنه يساهم بصورة واضحة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدولة في استيعاب الأعداد الكبيرة من الدارسين ويفتح بذلك الباب علي مصراعيه لتنفيذ سياسات الدولة في القبول بالجامعات الحكومية، كما أنه بالمحافظة على الجودة التعليمية للتعليم عن بعد يحل الكثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم اليوم، حيث أنه يوفر المحتوى التعليمي للدارسين في أي وقت وفي أي مكان عبر الوسائط المتعددة كما أنه يساعد الجامعات على تحقيق رسالتها في خدمة المجتمع بتقديم خدمات متعددة أهمها التعليم للقاطنين في المناطق البعيدة.

نجاح (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بالجامعات النظامية (التقليدية) قائم علي خوض معركة التجريب بعد التسلح بقدر كاف من اكتساب الخبرة التراكمية من الجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد والجامعات النظامية التي استطاعت أن تحرز شهادات دولية في مجال التعليم عن بعد.

والخبرة التراكمية تضمن بداية ناجحة لكن استمراها رهين بالتقييم الحقيقي والتطوير المستمر، ولن يكون لهذا التقييم وزن ما لم يكن من هيئة متخصصة في ضمان الجودة التعليم عن بعد، وتمنح هذه الهيئة شهادات الاعتماد (الدولية أوالاقليمية) في التعليم عن بعد، وأول المستفيدين من وجود هذه الهيئة الجامعات الجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد.

ربما إنشاء (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بالجامعات النظامية (التقليدية) يسحب البساط من تحت أقدام الجامعات المتخصصة فقط في مجال التعليم عن بعد، لما سيتوفر لطلاب التعليم عن بعد من خدمات تقدمها تلك الجامعات النظامية للطلاب دون جهد أو عناء يذكر، فضلا عن بعض الجامعات لها اسمها وسمعتها التي لم تصل اليها الجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد، عليه أوجه بأن تستثمر هذه المنافسة لمصلحة التعليم عن بعد فالجامعات المتخصصة في مجال التعليم عن بعد وبما عندها من خبرات تراكمية وقوى بشرية وإمكانات مادية يمكنها أن تنشئ هيئة عليا لاستشارات التعليم عن بعد وتجعل من هذه الهيئة نواة لهيئة عليا لتقويم الاعتماد التعليم عن بعد.

النتائج:

1. التعليم متعدد القنوات ثورة حقيقية في التعليم العالي طافت مختلف دول العالم، وباختلاف النظم الإدارية في التعليم العالي اختلفت المسميات ما بين (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد.
2. ثقافة التعليم عن بعد انتشرت بين جميع فئات ومكونات المجتمع عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.
3. الجامعات النظامية تتمتع بشهرة كبيرة والجامعات المتخصصة في التعليم عن بعد توفر لديها إمكانيات وخبرة خاصة في توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين.
4. التنافس ما بين التعليم النظامي (التقليدي) والتعليم عن بعد يجب أن يوجه نحو حل الكثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم اليوم، ليضمن تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدولة في استيعاب الأعداد الكبيرة من الدارسين مع المحافظة على الجودة التعليمية للتعليم عن بعد.
5. مؤسسات التعليم العالي عند العمل بنظم التعليم عن بعد يجب أن تهتم بالجودة لتضمن نجاح التجربة في بدايتها، وتمكن خريجي التعليم عن بعد من المنافسة في سوق العمل مع خريجي التعليم النظامي.
6. ضمان جودة التعليم عن بعد في توفير البنية التكنولوجية المناسبة، وتصميم المادة التعليمية وتطويرها ومواكبتها، وتوفير كافة الخدمات المساندة للطلاب قبل وأثناء وبعد الدراسة.
7. يجب الإهتمام بالتدريب المستمر على تقنيات التعليم عن بعد لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والتقنيين لمواكبة التطور المتسارع في نظم التعليم عن بعد.
8. نشر المواد التعليمة عبر الوسائط المتعددة يتطلب حفظ حقوق التأليف النشر الخاصة بالجامعة من الانتهاك.
9. القوانين واللوائح المنظمة لبرامج التعليم عن بعد ما بين العدم أو القصور أو عدم المواكبة للتطور السريع في لقوانين ولوائح التعليم النظامي.
10. يعتبر التمويل القلب النابض لأنشطة التعليم عن بعد، فضلا عن ضمان جودته فيجب الإعداد الجيد لموازنة مالية متكاملة تضمن قيام واستمرار وجودة جميع متطلبات التعليم عن بعد.

التوصيات:

1. التزام مؤسسات التعليم العالي بالمعايير الأكاديمية القياسية المحددة للتخصصات المختلفة ووصف للمخرجات التعليمية والخريج يتضمن العمق اللازم لمستوى الدراسة.
2. إنشاء شبكة للتواصل الاجتماعي من أجل توفير بيئة إلكترونية ومعلوماتية أكثر سهولة، تدعم التعلم الذاتي وتمكن أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية والتنفيذية والمتعلمين من التحكم في نموهم التعليمي.

3. وضع برامج لتبادل الخبرات والزيارات الميدانية بين (مراكز، عمادات، كليات) التعليم عن بعد بجامعات العالم العربي والإسلامي التي قدمت تجارب في مجال التعليم عن بعد، والسعي نحو توحيد المسمي لهذا النوع من التعليم.
4. إنشاء هيئة وطنية عليا لاستشارات وجودة واعتماد التعليم عن بعد تقدم خبراتها الفنية، وتمنح بالتعاون مع الهيئات الدولية والإقليمية شهادات الاعتماد (الدولية أو الاقليمية) في التعليم عن بعد.
5. وضع برامج خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة في مجال التعليم عن بعد.
6. اعتماد القواعد الأخلاقية والمهنية ومراعاة حقوق الملكية الفكرية في برامج التعليم عن بعد.
7. تشجيع البحث العلمي المستخدم للتقنيات الحديثة في مجال التعليم عن بعد.
8. التعاون والتنسيق بين الجهات التعليمية وشركات الاتصالات النقالة في تكوين منظومة خاصة تسمح بنشر المواد التعليمية عبر الهاتف النقال وفق ضوابط محددة.
9. صياغة أو إعادة صياغة قوانين ولوائح التعليم عن بعد، لتواكب التعليم النظامي، وتحفظ حقوق التأليف النشر الداخلية للجامعات بما يتوائم مع القوانين العامة لحماية حقوق التأليف النشر.
10. عقد مؤتمر دولي سنوي للخبراء في مجال التعليم عن بعد.

المراجع:

1 . سورة النمل (40).

2 . سورة النحل (8).

3 . المسند الصحيح (صحيح مسلم)، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، حديث رقم (2699)، (4/ 2074) دار إحياء التراث العربي – بيروت.

4 . أصدر مجلس الوزراء في 14أبريل 2002م القرار رقم (164) بإنشاء جامعة السودان – المفتوحة كجامعة حكومية . وتلي ذلك صدور قانونها المجاز من المجلس الوطني والذي اعتمده رئيس الجمهورية في 28 أبريل 2004م، وبناء عليه صار للجامعة أهدافها المميزة وهيكلها التنظيمي ونظامها التعليمي الذي يجعل منها نموذجا متفردا بين سائر مؤسسات التعليم العالي في السودان، بل مصدرا أساسيا في خبرات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

5 . تأسست جامعة جازان بموجب الأمر السامي الكريم رقم 6616/ م ب وتاريخ 1426/5/12هـ وتحتوي على ست كليات: الطب، الهندسة، الحاسب الآلي ونظم المعلومات، العلوم الطبية التطبيقية، والعلوم، والمجتمع وتمنح هذه الكليات درجة البكالوريوس في عدة تخصصات ما عدا كلية المجتمع فتمنح الدبلوم. وتقوم هذه الكليات بتنمية مهارات الطلاب، وتدريبهم على مختلف التطبيقات العلمية، وتصقل مواهبهم، وتنمي فيهم روح الإبداع، وتزود المجتمع بما يحتاج من الكفاءات، كما تمت الموافقة الكريمة على إنشاء العمادات المساندة: عمادة شؤون الطلاب، عمادة القبول والتسجيل وعمادة شؤون المكتبات لتكتمل منظومة إدارة الجامعة.
http://www.jazanu.edu.sa/AboutUniv/Pages/university-start.aspx

6 . جامعة العلوم والتكنلوجيا أول جامعة أهلية باليمن، بدأت بالكلية الوطنية بموجب الترخيص (2220) بتاريخ 1992/12/29م، وتلاه قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم (94/2) بتاريخ 1994/1/12م، وظلت جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية نموذجا متميزا للجامعات.

7 . جامعة عدن تسعى من خلال هذا البرنامج الي الخروج من المساحة الضيقة إلى فضاء أوسع في المجال التعليمي والذي سيحدث نقلة نوعية وكبيرة للجامعة، اجتماع لجنة التعليم عن بُعد الذي عقد في في (13 مايو 2012م) بقاعة مجلس جامعة عدن.
http://marebpress.net/news_details.php?sid=43427&lng=arabic

8 . استراجيات توظيف التعليم عن بعد بالجامعات، دكتور طارق الأحمدي الطبيلي الأستاذ المساعد بكلية الهندسة جامعة طنطا والمدير التنفيذي لمشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات وزارة التعليم العالي – جمهورية مصر العربية، مؤتمر الخبراء الإقليمي حول تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم عن بعد، والذي استضافته جامعتي السودان المفتوحة والنيلين بالتعاون مع اتحاد جامعات العالم الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) ، والذي عُقد بالعاصمة السودانية الخرطوم في الفترة من 3 الي 2012/07/5م.

9 . ورقة بعنوان التعليم المفتوح والتعلُّم عن بعد (تجربة جامعة السودان المفتوحة) تقديم البروفيسور/ فيصل عبدالله الحاج (مدير جامعة السودان المفتوحة المكلف)، مؤتمر الخبراء الإقليمي حول تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم عن بعد، والذي استضافته جامعتي السودان المفتوحة والنيلين بالتعاون مع اتحاد جامعات العالم الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والذي عُقد بالعاصمة السودانية الخرطوم في الفترة من 3 الي 2012/07/5م.

10 .
http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=584232bc5929c3cc&pli=1#

11 . جامعة عدن تسعى من خلال هذا البرنامج الي الخروج من المساحة الضيقة إلى فضاء أوسع في المجال التعليمي والذي سيحدث نقلة نوعية وكبيرة للجامعة، اجتماع لجنة التعليم عن بُعد الذي عقد في في (13 مايو 2012م) بقاعة مجلس جامعة عدن.
http://marebpress.net/news_details.php?sid=43427&lng=arabic

12 . المفتوح والتعلُّم عن بعد (تجربة جامعة السودان المفتوحة) البروفيسور/ فيصل عبد الله الحاج (مدير جامعة السودان المفتوحة المكلف).

13. http://deanships.jazanu.edu.sa/eld/Pages/D_learning.aspx

14 . (تجربة جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية) تقديم الدكتور/ عبد الغني محمد اسماعيل العمراني، عميد كلية التعليم المفتوح جامعة العلوم والتكنلوجيا اليمنية، مؤتمر الخبراء الإقليمي حول تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم عن بعد، والذي استضافته جامعتي السودان المفتوحة والنيلين بالتعاون مع اتحاد جامعات العالم الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والذي عُقد بالعاصمة السودانية الخرطوم في الفترة من 3 الي 2012/07/5م.

تقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أحمد محمد السائح
كلية الآداب والعلوم بترهونه
جامعة الزيتونة – ليبيا
ams_25757@yahoo.com

الملخص: *حاولت هذه الدراسة إلقاء الضوء على حالة رسائل البحث العلمي في بعض الجامعات الليبية – بالاعتماد على عدد محدود منها واعتباره أنموذجاً – من وجهة نظر من كان مشرفاً أو مناقشاً لها، بهدف التعرف على وضعها الراهن، اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على مصدر أساسي، تمثل في صياغة استبانة مكونة من أربعة محاور، تضمنت (53) فقرة، بعد عرضها على محكمين، ثم توزيعها على عينة مقصودة من أعضاء هيئة التدريس، وتمت الإجابة على الأسئلة، واستُعين على تحليل البيانات ببرنامج (SSPS)، سعت الدراسة للإجابة على سؤال رئيس: ما المستوى الذي بلغته البحوث العلمية عند طلبة الدراسات العليا في الجامعات الليبية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ تفرعت عنه أربعة أسئلة، كل واحد منها ارتبط بمحور من محاور الاستبانة، وبعد إجراء التحليلات اللازمة، توصل البحث إلى أن البحوث العلمية، عند طلبة الدراسات العليا بالجامعات الليبية في مستوى مقبول، مع وجود تراجع في بعض الإجراءات المنهجية.*

الكلمات المفتاحية: *رسائل البحث العلمي، الدراسات العليا، الجامعات الليبية.*

المقدمة:

إن للبحث العلمي أهمية بالغة في حياة الشعوب، فهو أساس تطور وتقدم الدول، وركيزة من ركائز التنمية؛ لذلك تسعى الدول – المتقدمة منها والنامية – لتحقيق غدٍ أفضل، من خلال تجويد البحث العلمي؛ لأنه الوسيلة الوحيدة لتجاوز التخلف، والتخبط، والعشوائية، والعبور إلى التقدم، والتخطيط، والتنمية، وأصبحت تخصص له نسبة من ميزانيات الدول، فكلما زادت تلك النسبة ترتب عنها تشكل اقتصادات قوية، ومنافسة على المستوى العالمي.

إن واقع البحث العلمي في ليبيا صار مؤلماً، فكثير من البحوث لم تلق إلا الأرفف، في الوقت الذي قد توظَّف لخدمة مجالاتها، وبعض منها لا يرتقي إلى مستوى البحث العلمي، فهي مجرد وسيلة للحصول على مؤهل يمكِّن حامله من أن يكون أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي، فتعرض التعليم الجامعي للتدهور، وأصبح كثير من الخريجين يحصلون على مؤهلات بلا حصيلة علمية، وكثير منهم أصابهم العزوف عن التعليم الجامعي، خاصة الذكور.

تناقش في الجامعات الليبية سنوياً عديد الرسائل العلمية، وفي مختلف التخصصات، وعلى الرغم من خضوع تلك الرسائل لقوانين وضعية، ولإشراف علمي، ولجان مناقشة علنية، إلا أنه لم نسمع يوماً أنه تم إلغاء رسالة بشكل كامل – إلا ما ندر– لعدم التزامها بالشروط المطلوبة في الرسائل العلمية، خاصة فيما هو متعارف عليه بحثاً.

لقد حاولت كثير من الكليات فتح برنامج الدراسات العليا، وتمكنت من ذلك، وهذا جيد، لكن دون مراعاة المتطلبات الأساسية لمثل هذه البرامج، مثل توفر الطاقم التدريسي المؤهل، والمكتبة البحثية، ففتحت برامج الدراسات العليا وتقدم لها الكثير، ولم تراعَ معايير محددة في قبول من يتقدمون للدراسة، حيث تم قبول تقديرات دون مستوى الجيد، بل وحتى المتعثرين في الدراسة الجامعية، واستطاعوا الحصول على المؤهل العالي! وأصبحوا أعضاء هيئة تدريس في الجامعة.

إن التعليم العالي في ليبيا– بما فيه البحث العلمي– شهد في العقود الثلاثة الأخيرة تدهوراً، وحدث اختلال لخطط التعليم، فبينما كانت في ليبيا جامعتان رائدتان تخرجان النخب، انتشرت المؤسسات الجامعية في كل مكان، فلا توجد مدينة – من مدن ليبيا– إلا وبها مؤسسة أو أكثر، وهذا ليس بقصد زيادة نشر التعليم، حتى يستطيع غالبية أفراد المجتمع التمكن منه، ولكن الهدف منه التخلص من تركز طلاب الجامعات في مكان معين، فذلك يشكل تهديداً للسياسيين، وإن كان هذا غير صحيح، فلِمَ أُهْمِلَ التعليم العالي، وصارت مؤسساته قائمة بمبانٍ كانت مخصصة لمدارس ثانوية، وأصبح التخطيط يتم بناءً على أهواء مناطقية، ورغبات شخصية، فلم تراعَ فيه مصلحة الجانبين – الدولة والمواطن– والأمرُّ من ذلك أن تسيّرَ الجامعات بإدارة طلابية، فدبَّ الخراب في الجامعات، وتدهور البحث العلمي فيها، ولا يعني ذلك غياب معايير علمية، يحتكم إليها الباحثون، بل توجد لوائح وقوانين منظمة، تحدد الخطوط العريضة للبحث العلمي، ومع ذلك حدد مركز ضمان الجودة معايير تنظم العملية، إلا أنها لم تلق تجاوباً من ذوي العلاقة، فأصاب البحث العلمي ما أصابه، وهذا ما دفع الباحث لتناول هذه الحالة، معتمداً على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والذين إما أن يكونون قد أشرفوا على رسائل علمية، أو ناقشوا أخرى، كمحاولة لتبيان المستوى الذي وصلت إليه تلك البحوث.

مشكلة الدراسة:

شهد البحث العلمي عند طلبة الدراسات العليا – في ليبيا– خلال بداياته تطوراً ملموساً، فكثير من طلابه درسوا في دول متقدمة علمياً، وتحصلوا منها على رسائل علمية، وكانوا متفوقين على أمثالهم من الأمم الأخرى، بل إن بعضاً منهم شارك في بحوث في تلك الدول، ويمكن القول: إن الجامعات الليبية كانت مواكبة – بدرجة ما – للتطورات الحاصلة في البحث العلمي على المستوى العالمي، ثم دبَّ فيه الخراب من الفترة التي أنشئت فيها الإدارة الطلابية، فأصبحت البحوث العلمية تفتقر إلى جوانب

كثيرة، ولم تعد مظهراً من مظاهر النجاح والتميز، وإحداث النقلات النوعية فيها، بل شكلاً من أشكال الاستنساخ لبحوث سابقة، وأداة للحصول على مؤهل عالٍ، فغاب عنها الدور المناط بها، والمتمثل في حل المشكلات، مما ساهم في تدهور المنظومة التعليمية بالكامل، وهذا ما دفع الباحث إلى تناول هذه المشكلة بالدراسة، سعياً منه لإبراز مكامن الخلل، ووضع الحلول لها، لذلك وانطلاقاً مما سبق حدد الباحث مشكلته في السؤال التالي: ما هو المستوى الذي بلغته البحوث العلمية، عند طلبة الدراسات العليا في الجامعات الليبية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ تفرعت عنه أربعة أسئلة، كل سؤال يعالج محوراً من محاور الاستبانة التي ستصمم لهذا البحث، وهي كالتالي:

1. هل اختيار الموضوع تُراعى فيه المتطلبات المنهجية؟
2. كيف تتم عملية إجراءات البحث وجمع البيانات؟
3. ما هي الأساليب المتبعة في تحليل وتفسير البحوث العلمية؟
4. مالذي يقدمه الباحثون في عرضهم للنتائج؟

أهداف الدراسة:

رغم أن البحوث العلمية لها قواسم مشتركة في أهدافها، تتمثل في تشخيص الظاهرة المدروسة، وتبني حلول لها، لكن البحوث تتفاوت في مستوياتها، وفي مواضيعها، فلكل بحث خصوصية، فإن تشابهت العناوين، اختلفت البيئات، أو المجتمعات المدروسة، والبحث العلمي ليس هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق أهداف التنمية والتطور، لذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف والتعريف بمستوى جودة البحوث العلمية عند طلاب الدراسات العليا.
2. محاولة اكتشاف أثر بعض العوامل على جودة البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا.
3. الكشف عن خصائص البحوث العلمية الراهنة، من منظور ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

أهمية الدراسة:

للبحث العلمي أهمية في تنمية وتطور البلدان، ويمثل ركيزة البنى التحتية لها، ومهما بلغت ثروات الشعوب من ضخامة، فإنها لن تشهد تقدماً ما لم تعطِ أولوية، وأهمية قصوى للبحث العلمي، فدول كثيرة شهدت تنمية كبرى دون أن تكون لها ثروات طبيعية يعتمد عليها، لكنها استثمرت طاقاتها البشرية البحثية، فأصبحت تصنف في مصاف الدول ذوات الاقتصادات المنافسة.

إن هذه الدراسة تكتسب أهميتها ليس من حيث الموضوع، فهي ليست فريدة، لكن المضمون أكسبها أهمية خاصة، وهي محاولة منهجية لدراسة رسائل البحث العلمي، لدى طلاب الدراسات العليا، وتنطوي على أهمية نظرية، إلى جانب أهميتها التطبيقية، وموضوعها تشوبه حساسية؛ لأنه يمس طرفين، طالب غير مدرك لمتطلبات البحث، ومشرف – في بعض الحالات– متهاون، وحيث أن موضوع هذه الدراسة يشكل محوراً أساسياً، فالبحوث العلمية يبرز دورها في ما تحققه من منفعة للمجتمع، مما سبق يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. المساهمة في تصحيح مسار البحث العلمي عند طلاب الدراسات العليا.
2. تسليط الضوء على حالة البحوث العلمية في الوقت الراهن، للوصول إلى معايير تضمن جودتها.
3. الاستفادة من ذوي الخبرة، والذين قطعوا شوطاً طويلاً في هذا المجال.

فرضيات الدراسة:

1. **الفرض الصفري:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات إجابات أفراد العينة، المتعلقة بتقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية.
2. **الفرض البديل:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات إجابات أفراد العينة، المتعلقة بتقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية.

تعريف البحث العلمي:

يُعرَّف في قواميس اللغة بأنه طلب الشيء، وهو أن تسأل عن شيء أو تستخبره، أما مَنْ لهم اهتمامات بحثية، فعرَّفوه بتعريفات متعددة، فقد عرَّفه حسن بأنه "الدراسة العلمية المنظمة لظاهرة معينة، باستخدام المنهج العلمي، للوصول إلى حقائق جديدة" (حسن، 1976، ص 134) وقد عرَّفه غرايبه بأنه "طريقة منظمة ... لاكتشاف حقائق جديدة، أو التثبت من حقائق قديمة" (غرايبة وآخرون، 2008، ص11)

خصائص البحوث العلمية:

1. **رسم الأهداف:** حيث إن لكل بحث موضوعاً مختلفاً عما سواه، ولكل باحث شخصية تتبلور في بحثه، ولها القدرة على تحديد أهداف البحث، والتي تسهِّل الحصول على البيانات، وتسرِّعُ من انجاز البحث.
2. **الصدق والموضوعية:** فالباحث المتميز يتحلى بأخلاقيات البحث، يعتمد على أفكار سابقيه، ولا ينسبها لنفسه، ويتجرد من كافة الميول الشخصية.
3. **التثبت:** فالبحث يتطلب دراسة مسبقة، للتأكد من صلاحية الموضوع للدراسة.
4. **قابلية التعميم:** أيْ أن النتائج التي توصَّل إليها البحث، يجب أن تكون ملائمة لمواضيع مشابهة مستقبلاً.

أهمية البحوث العلمية:

لا يخلو بحث من أهمية، ولو لمْ يكن كذلك لَمَا شجَّعَ الباحث لدراسة موضوعه، ولا تحققت منه الفائدة، فم الذي دفع دول كثيرة لتخصيص جزءٍ من ميزانياتها للبحث العلمي، كدولة كوريا الجنوبية، التي أنفقت

2% من ناتجها القومي عام 1995م، كما أن الولايات المتحدة، تخصص مبلغاً قُدِّرَ بحوالي 446 دولاراً للفرد،واليابان 305 دولارات للفرد، وقدر مساهمة الحكومة فيه بنصيب كبير(عبدالوهاب، محمد، 2013،ص 92،91) إن كل باحث عندما يفكر في بحث له مبرراته، يبين أهمية موضوعه، والتي قد تكون إحدى أو كل النقاط التالية:

1. تحقيق الفائدة للباحث من جانب، وللمجال المدروس من جانب آخر.
2. بناء الشخصية المتميزة في مجال التخصص.
3. أنه داعم رئيس في التقدم، وتحقيق رفاهية الدول والشعوب.
4. أنه الوسيلة الوحيدة لطرح المشاكل البحثية، وإيجاد الحلول لها.
5. كونه يُمثِّل مورداً من موارد الدول.

منهج الدراسة:

إن أيِّ بحث رهين المنهج المتبع، فالفشل الذي قد يحصل لأيِّ دراسة يعود لسوء اختيار المنهج، وإذا كان البحث هو منهاج حياة الباحث، فإن المنهج العلمي هو الوسيلة التي تؤدي إلى كشف الحقيقة، حيث لا يمكن إنجاز بحث علمي دون استخدام منهج علمي مناسب، بل ولا حتى الوصول إلى نتائج، وإثبات قوانين علمية، إذاً فلا وجود أساساً للعلم بدون منهج علمي، لذلك واستناداً إلى مشكلة الدراسة، فإن الباحث اعتمد المنهج الوصفي؛ لتوضيح واقع البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا بالجامعات الليبية، ليكون وصفاُ تفسيرياً، ثم تحليل حالة هذه البحوث بالاعتماد على أداة البحث.

الدراسات السابقة:

لا يود الباحث القول بأنه ألمَّ، أو أطَّلع على كل الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، ولكن استعان بما وقع بين يديه من بحوث منسجمة والموضوع، وهي كالتالي:

1. دراسة مطر، وآخرين (2011) حول آلية ضمان وضبط جودة الرسائل الجامعية، دراسة تطبيقية على جامعة الشرق الأوسط، تم تقسيم الدراسة إلى جزئين، الأول نظري، والثاني ميداني، كان الهدف من الدراسة تقييم كفاءة وفعالية الآلية، التي وضعتها عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ومحاولة استكشاف مواطن القوة في تلك الآلية، واعتبر الباحثون دراستهم على قدر كبير من الأهمية، لكونها من الدراسات النادرة، وحددوا مقومات ضبط وضمان جودة الرسائل الجامعية، في ثلاثة عناصر أساسية، كما حددوا آلية وإجراءات ضمان وضبط الرسائل العلمية، والمطبقة في الجامعة المذكورة، وقسموها إلى:
   - إجراءات ضمان وجودة خطة الدراسة.
   - إجراءات تحكيم الرسالة وتعيين لجنة لمناقشتها.
   - إجراءات إقرار نتيجة مناقشة الرسالة .

   وقد تبين لهم أن هناك معوقات تقف أمام تطبيق نظام ضبط وضمان الجودة الشاملة، تتمحور حول عدم التزام إدارة الدراسات العليا بتوفير متطلبات النظام، وعدم التركيز على النظام ككل، وغياب الانسجام بين ثقافة التنظيم السائدة، ومتطلبات الجودة، وتدني مستوى مشاركة العاملين في تطبيق إدارة الجودة، وعدم الربط بين كليات الجامعة وتخصصاتها، وتبني طرق في الجودة لا تتفق مع خصوصية الجامعة، والاستعجال في الوصول إلى النتائج، وقد أعدوا أداة للدراسة تتمثل في استبانة، تم توزيعها على عينة الدراسة، وقاموا باختبار الفرضيات باستخدام اختبار (T) وتوصلوا إلى رفض الفرضيات الصفرية، وقبول الفرضيات البديلة، وكشف الباحثون عن جملة من النتائج، خلاصتها أن الآلية المطبقة في جامعة الشرق الأوسط، بشأن اعتماد خطة الرسالة، تحقق شروط ضمان ضبط الجودة.
2. دراسة الحبيب، والشمري، (2013) وموضوعها الأساس طلبة الدراسات العليا، وأخلاقيات البحوث عندهم، الهدف من هذه الدراسة هو التعرّف على أخلاقيات البحث العلمي، عند طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود، اعتمد الباحثان على أداة للدراسة، حُددت بخمسة مجالات، متمثلة في استبانة وزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس، من حملة الدكتوراه، ولكن لم يتم الحصول إلا على أربع وعشرين ومائة استجابة، وتم عرض الأداة على محكمين، وتم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل (ألفا كورنباخ) كما اعتمدا سلم (ليكرت) الخماسي، وقد خلصت هذه الدراسة إلى نتائج، تم عرضها استناداً إلى أسئلة الأداة، واستخدما المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لقيم الإجابات، تبين للباحثين أن المجالات الخمسة المحددة في الأداة، تقع في المتوسط مشمولة ببعض النقاط الواقعة في المستوى المتدني، واستنتج الباحثان أن أخلاقيات البحث العلمي عند طلبة الدراسات العليا في الجامعة المذكورة، ارتبطت بمجموعة من العوامل– التي ساهمت في تدني مستوى البحث العلمي– تتمثل في قلة التجربة عند الطلاب، وجهلهم بالمواثيق الأخلاقية للبحث العلمي، كما أن البيئة الأكاديمية تأثرت بمنظومة القواعد الأخلاقية السائدة في المجتمع، ليخرج الباحثان بنتيجة مفادها، أن البحوث العلمية لطلبة الدراسات العليا، أصبحت متدنية، لأجل تلافي ذلك وضع الباحثان عدة توصيات تمحورت حول: تعريف طلبة الدراسات العليا بأخلاقيات البحث العلمي بشكل أكثر، وتأهيل الباحثين، وتطوير أساليب ومناهج البحث العلمي، وتشديد الرقابة على البحوث.
3. دراسة الطائي وآخرين(2013)، حول تقويم جودة الدراسات في إحدى كليات جامعة بغداد، قُسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث، تعرض المبحث الأول إلى الخلفية النظرية للدراسة، أما المبحث الثاني فركز على منهجية الدراسة، والمبحث الثالث على تحليل البيانات، هَدَفَ الباحثون من دراستهم التعرّف على مستوى جودة العملية التدريسية في الدراسات العليا، وتحديد الأبعاد المؤثرة فيها، تم إعداد استبانة معتمدة على المقياس الخماسي، وعُرضت على محكمين، وأجريت بعض التعديلات عليها، واستخدم الباحثون برنامج (SPSS)وبعد

إجراء كافة التحليلات، خلص الباحثون إلى أن مستوى جودة الدراسات العليا مرتفع، حيث فاق المعدل، أو أعلى منه بكثير، سواء لمستوى الجودة العام، أو للمتغيرات الفرعية، ماعدا متغيراً واحداً متدنياً، أما فيما يتعلق بإجابات عينة الدراسة الخاصة بالمتغيرات المبحوث تأثيرها على جودة الدراسات العليا، فقد تبين أن المتغيرات الرئيسية، والفرعية، لم تحقق متوسطات عالية، حيث تراوحت بين التجاوز البسيط للمعدل(3) وتدني بعضها عن ذلك المعدل، كما تم اختبار فرضيات الدراسة، وتم إثبات صحة الفرضيتين المرسومتين لهذه الدراسة،ولم ينس الباحثون وضع توصيات بحثهم، شددت على ضرورة تقويم جودة الدراسات العليا بصورة دورية؛ لإتاحة الفرص أمام التحسين والتطوير، وإعداد الخطط لتطوير الدراسات العليا، والتحسين المستمر في عناصر الموثوقية، الملموسية، الاستجابة، من عناصر جودة الخدمة، والتسهيلات المادية، والأجهزة والمعدات، والإدارة.

4. وأعدَّ كلٌ من: سعيد، عبدالله (2013) دراسة حاولا فيها وضع مقترحات لتطوير البحث العلمي، بكليات التربية السودانية، في ضوء معايير الجامعات العربية، وكان الهدف من هذه الدراسة معرفة مفهوم البحث العلمي، والوقوف على معاييره، ثم تقويم مقترح لتطويره، – من وجهة نظر الباحثين – وهي دراسة تقويمية، وضعت مقترحاً للتطوير من خمسة معايير لضمان الجودة، تم تصميم أداة لهذه الدراسة، موجهة لأعضاء هيئة التدريس، قُسِّمت إلى ستة محاور، وتم توزيعها على عينة تتكون من اثنين وأربعين عضو هيئة تدريس، من ذوي المؤهلات العالية – أستاذ مساعد فأعلى– وبعد تمام تحليل الاستبانة، تبين للباحثيْن نتائج، خلاصتها أن البحث العلمي التربوي ضعيف، وأن غياب التخطيط الاستراتيجي أدى إلى ضعف في مخرجات البحث العلمي، وأن مستلزمات البحث العلمي بها نقص، والمنح الممنوحة للباحثين متدنية، وقلة التأهيل للأساتذة، ونقص في تنمية المهارات والمعارف، استناداً إلى هذه النتائج وضع الباحثيْن توصيات – لعلها تساهم في تطوير البحث العلمي– كمحاولة منهما لتلافي الأخطاء، حيث رأى الباحثان: ضرورة وضع خطة إستراتيجية للبحث العلمي، وزيادة قيمة المصروفات المالية، ومحاولة اكتشاف المعوقات من خلال ورش العمل، والبحث عن السُبل التي تحقق تجويد البحث العلمي، والتوسع في إنتاجه، وضرورة توفير الدعم المالي والمنح والمساعدات للبحث العلمي، والعمل على تطوير برامجه، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، والاستفادة من تجارب الآخرين في هذا المجال.

5. وقدَّم مقدم(2011) دراسة وضع لها أهداف تمحورت حول تقديم رؤية عن الصدق في البحوث العلمية، بعد أن يتم التعرف على معايير التقييم، ثم اقتراح مقياس لمعايير البحث العلمي، واعتبر أن أهميتها تتمثل في أنها تثري الجانب النظري للموضوع، وتقدم مقياساً لسد النقص في تقييم البحوث، حاول فيها تشخيص الوضع الراهن للبحوث والرسائل العلمية الجامعية، مركزاً على عملية التقييم، وأشار إلى أن البحوث العلمية أصبحت محل جدل وخلاف، حيث إن الرسائل تخضع لتقييم أكاديمي، ومناقشة علنية، إلا أن التقييم لا يخضع خضوعاً كاملاً للمعايير العلمية، كما أنه تناول في بحثه هذا المتعلقات المرتبطة به، كمعايير الصدق والثبات في البحث العلمي، كالصدق: البنائي، والداخلي، والخارجي، والإحصائي الاستنتاجي، متناولاً العلاقة بين كل هذه الأنواع، وحاول معالجة أزمة البحوث بتصميم مقياس تقييم البحوث، والرسائل الجامعية، من خلال الأنواع الأربعة للصدق، وتضمن كل نوع مجموعة من العبارات، أطُلق عليها اسم معايير، واعتبر هذا المقياس مقترحاً ليعرضه للتحكيم، ولم يحدد نتائج لبحثه، إنما ترك الرأي للقارئ ليقدم تعليقه حول الموضوع.

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة حول موضوع البحث " تقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" لمحاولة إجراء دراسة تطبيقية على الجامعات الليبية، بالاعتماد على أربع جامعات كأنموذج (طرابلس، المرقب، الزيتونة، الأسمرية) وتم تقسيم الاستبانة إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: والمتعلق بالسمات الشخصية للمستجيب، (الجامعة، الكلية، التخصص، المؤهل،، الدرجة العلمية، عدد الرسائل المشرف عليها، عدد الرسائل التي ناقشها، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي)

القسم الثاني: وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتكون من(53) سؤالاً، موزعة على أربعة محاور:

- اختيار الموضوع: ويتكون من (11) فقرة.
- إجراءات البحث وجمع البيانات ويتكون من (20) فقرة.
- التحليل والتفسير ويتكون من (13) فقرة.
- عرض النتائج ويتكون من (9) فقرات.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لقياس إجابات المبحوثين، على فقرات الاستبانة، حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1): درجات مقياس ليكرت وطول كل فترة

الاستجابة	الدرجة	طول الفترة
موافق بشدة	5	4.21– 5
موافق	4	3.41– 4.2
محايد	3	2.61– 3.4
غير موافق	2	1.81– 2.6
غير موافق بشدة	1	1–1.8

على أن يصنف كل وسط حسابي ضمن استجابة معينة، وحسب وقوع قيمته بالنسبة لطول الفترة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

وهو المقصود بالدراسة، ويتمثل في مجموعة من العناصر البشرية، يسعى الباحث لأن يعمم عليها نتائج هذا البحث، يتألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس القارين، والذين يعملون في الجامعات الليبية، ,والمتخصصون في العلوم الإنسانية، وممن يحملون درجات علمية عالية – أستاذ مساعد فأعلى – والذين يكونون قد أشرفوا على بحوث علمية، من رسائل الماجستير، والدكتوراه، أو ناقشوا مثل تلك الرسائل، فهذه الشريحة – من وجهة نظر الباحث – هي القادرة على إعطاء صورة حقيقة حول البحوث العلمية في الجامعات الليبية، ولكن ليس في الإمكان تغطية كل أفراد المجتمع، لذلك تعين اختيار عينة من هذا المجتمع، من جامعة طرابلس، والزيتونة، والمرقب، والأسمرية، حيث تم توزيع (50) استبانة، عاد منها (30) ورقة، وهي التي اعتمد عليها الباحث في تحليله لمشكلة الدراسة.

ثبات المقياس:

ويقصد بها أن المقياس سيعطي نفس النتائج، إذا تكرر القياس بنفس الأداة، على نفس العينة، وفي نفس الظروف، وهناك عدة طرائق لهذا الغرض، اختار الباحث منها ما اعتمده كثير من الباحثين، وهو مقياس (ألفا كرونباخ) باستخدام برنامج (SPSS) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (2) ويعتبر المقياس ضعيفاً إذا كانت درجته أقل من 60%، ومقبولاً إذا وقعت درجته بين 60–70%، وجيداً إذا وقعت قيمته بين 70–80%، وممتازاً إذا كان أكبر من 80%، (Sekaran, 1992,p 291)

جدول (2): معامل ثبات المقياس (ألفا كرونباخ)

م	المحـــــــــــور	قيمة كرونباخ ألفا
1	اختيار الموضوع	0.88
2	إجراءات البحث وجمع البيانات	0.93
3	التحليل والتفسير	0.95
4	عرض النتائج	0.92
	المقياس لجميع المحاور	0.97

المحور الأول: يجيب عن السؤال التالي: هل اختيار الموضوع تراعى فيه المتطلبات المنهجية؟ جاءت نتائجه كما هي مبينة في الجدول (4) ومنه يتضح ما يلي:

صدق المقياس:

ومعنى ذلك مدى قدرته على قياس الشيء المراد قياسه، وقد يقصد بالصدق "شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون 2001، ص 160) لذلك تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكّمين، من ذوي الخبرة في هذا الاختصاص، للتعرف على آرائهم حول مدى صلاحية هذه الأداة للموضوع، وعلى ضوء ذلك تم حذف الفقرات التي تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة، التي لم تصل نسبة اتفاق السادة المحكمين على مناسبتها إلى 85%، وتعديل ما كان محتاجاً إلى تعديل، وإذا تمكنت الأداة من قياس ما صممت لأجله، فبذلك تكون صادقة.

تحليل الاستبانة: حيث إن الاستبانة قُسمت إلى أربعة محاور، سيتم تحليلها بالاعتماد على المتوسطات الحسابية، معتمدة على درجات التفضيل المبينة في الجدول (3) لذلك سنحاول التطرق لكل محور على حده كما يلي:

جدول (3): درجات التفضيل للمتوسطات

مرتفع	متوسط	منخفض
3.5 فما فوق	3.49- 2.5	أقل من 2.49

1. نالت الفقرة (4) درجة تفضيل متوسطة، مما يعني أن تحديد المشاكل البحثية قد لا يكون موفقاً، من حيث الانسجام وبيئة الدراسة.
2. حصلت بقية الفقرات درجة تفضيل مرتفعة، خاصة الفقرات (2،3،5،6،9) حيث تشير الإجابات إلى أن الباحثين قادرون على اختيار المنهج المناسب لبحوثهم، ومهتمون بالمشكلة البحثية المحددة، والتي قابلة للبحث، وأن الموضوعات المدروسة تنطوي على قيمة علمية.
3. من جانب آخر نجد تباين بين إجابات أفراد العينة، ففي الفقرتين (7،8) هناك من لم يوافق، أو لم يوافق بشدة، على هاتين الفقرتين، على الرغم من أنهما تحصلتا على درجة تفضيل مرتفعة نسبياً، والدليل على ذلك ارتفاع قيمة الانحراف المعياري للفقرتين.
4. مما سبق تبين آراء أفراد العينة، أن اختيار الموضوع عند طلاب الدراسات العليا في الجامعات الليبية تراعى فيه المتطلبات المنهجية، على الرغم من وجود إجابات ترفض بعض الفقرات.

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسبة المئوية لإجابات أفراد العينة عن السؤال الأول

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	يتم عادة اختيار مواضيع جديدة وغير مدروسة	%	23.3	43.3	13.3	20	00	3.7	1.055
		ت	7	13	4	6	00		
2	الموضوعات المدروسة لها قيمة علمية	%	20	60	6.7	13.3	00	3.87	0.90
		ت	6	18	2	4	00		
3	المشكلة البحثية ضمن اهتمامات الباحث والأستاذ المشرف	%	33.3	43.3	20	00	3.3	4.03	0.928
		ت	10	13	6	00	1		
4	المشكلة المحددة منسجمة وبيئة الدراسة	%	10	46.7	23.3	20	00	3.47	0.937
		ت	3	14	7	6	00		
5	يراعى في إعداد خطة البحث منهجية علمية مناسبة	%	30	56.7	3.3	10	00	4.07	0.868
		ت	9	17	1	3	00		
6	يتم اختيار الموضوع بعد القيام بدراسة لمتطلباته	%	13.3	63.3	16.7	6.7	00	3.83	0.747
		ت	4	19	5	2	00		
7	قبل إعداد الخطة يقوم الباحث بالإطلاع الكافي على الدراسات السابقة	%	30	36.7	20	6.7	6.7	3.77	1.165
		ت	9	11	6	2	2		
8	يتم اختيار المشكلة في إطار إحساس الباحث والقدرة على دراستها	%	20	43.3	13.3	20	3.3	3.57	1.135
		ت	6	13	4	6	1		
9	المشكلة التي يحددها الباحث قابلة للبحث	%	23.3	46.7	20	10	00	3.83	0.913
		ت	7	14	6	3	00		
10	يحدد الباحث أهدافاً واضحة ومحددة	%	30	33.3	10	26.7	00	3.67	1.184
		ت	9	10	3	8	00		
11	يقدم الباحث خطة مقبولة	%	16.7	40	20	23.3	00	3.5	1.042
		ت	5	12	6	7	00		

المحور الثاني: والذي يجيب عن السؤال: كيف تتم عملية إجراءات البحث وجمع البيانات؟ وكانت نتائجه كما هي في الجدول (5) واتضح منه الآتي:

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسبة المئوية لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثاني

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
12	يعتمد الباحث على مصادر أساسية إن توفرت	%	30	56.7	6.7	3.3	3.3	4.07	0.907
		ت	9	17	2	1	1		
13	يتم جمع البيانات بناء على ما تتطلبه منهجية الدراسة و أهدافها	%	26.7	56.7	10	6.7	00	4.03	0.809
		ت	8	17	3	2	00		
14	يعتمد الباحث دراسات سابقة ذات علاقة بالموضوع	%	30	63.3	6.7	00	00	4.23	0.568
		ت	9	19	2	00	00		
15	يتم تحديد مسار البحث بجمع معلومات وبيانات منسجمة وفرضياته	%	20	63.3	10	6.7	00	3.97	0.765
		ت	6	19	3	2	00		
16	البيانات متوفرة بالمراكز ذات العلاقة وسهل الحصول عليها	%	3.3	20	30	46.7	00	2.8	0.887
		ت	1	6	9	14	00		
17	المصادر التي لها علاقة بمواضيع البحوث متوفرة	%	3.3	30	36.7	26.7	3.3	3.03	0.928
		ت	1	9	11	8	1		
18	يختار الباحث عينة ممثلة للمجتمع الذي سُحبت منه	%	10	60	26.7	3.3	00	3.77	0.679
		ت	3	18	8	1	00		
19	عند جمع الباحث للمعلومات يراعي عليها وسيتبع الدراسة	%	16.7	80	3.3	00	00	4.10	0.548
		ت	5	24	1	00	00		
20	إذا اعتمد الباحث أداة الاستبانة فإنه يعرضها على محكمين	%	23.3	30	36.7	3.3	6.7	3.6	1.102
		ت	7	9	11	1	2		
21	يعتمد الباحث مناهج متعددة مناسبة لطبيعة وموضوع البحث	%	23.3	46.7	16.7	10	3.3	3.77	1.040
		ت	7	14	5	3	1		
22	يعتمد الباحث في جمع البيانات على المصادر الأولية أكثر من غيرها	%	6.7	53.3	23.3	16.7	00	3.5	0.861
		ت	2	16	7	5	00		
23	يقوم الباحث بتنظيم الجداول وتبويبها واختيار آلية توثيق مناسبة لبحثه	%	13.3	40.7	16.7	20	3.3	3.47	1.074
		ت	4	14	5	6	1		
24	يلجأ الباحث إلى أسلوب العينة التي يمكن تعميمها	%	10	56.7	20	13.3	00	3.63	0.850
		ت	3	17	6	4	00		
25	يربط الباحث بين الفرضية والمنهج المعتمد في البحث	%	6.7	30	43.3	20	00	3.23	0.858
		ت	2	9	13	6	00		
26	الباحث ملتزم بالأمانة العلمية فلا ينسب أعمال غيره إلى نفسه	%	26.7	30	26.7	3.3	13.3	3.53	1.306
		ت	8	9	8	1	4		
27	يوثق الباحث المعلومات المستند إليها من باحثين آخرين	%	23.3	40	23.3	6.7	6.7	3.67	1.124
		ت	7	12	7	2	2		
28	الباحث ملتزم الحيادية في بحثه	%	10.7	30.7	16.7	23.3	6.7	3.33	1.213
		ت	5	11	8	7	2		
29	لا يتم اقتباس آراء الآخرين إلا إذا كانت منفقة وفكرة يقدمها الباحث	%	16.7	30	16.7	30.7	00	3.27	1.143
		ت	5	9	5	11	00		
30	يتم اختيار عينة الدراسة بناء على متطلبات منهجية الدراسة	%	16.7	53.3	20	6.7	3.3	3.73	0.944
		ت	5	16	6	2	1		
31	يتم تصميم البحث من خلال الخطة بشكل محكم	%	6.7	63.3	10	20	00	3.57	0.898
		ت	2	19	3	6	00		

1. نالت الفقرات (16،17،23،25،28،29) درجة تفضيل متوسطة، مما يعني أن البيانات والمصادر المعتمد عليها في الأبحاث، غير متوفرة بشكل يلبي متطلبات البحوث العلمية، كما يظهر على الباحثين – في إجراءاتهم البحثية– تراجع في قدرتهم على الربط بين الفرضية والمنهج المعتمد عليه في البحث، كما أن نسبة منهم غير ملتزمين بالحيادية في أبحاثهم، وليست لديهم القدرة الكافية لاقتباس آراء الآخرين.
2. حصلت بقية الفقرات درجة تفضيل مرتفعة، خاصة الفقرات (12،13،14،15،19) حيث تشير الإجابات إلى أن الباحثين يعتمدون على مصادر أساسية، ويجمعون البيانات، والمعلومات بحيث تكون منسجمة وفرضيات البحث، وبناءً على ما تتطلبه منهجية وأهداف الدراسة، ويعتمدون دراسات سابقة، كما إنهم يراعون مجتمع الدراسة عند جمع البيانات.
3. من جانب آخر نجد تبايناً بين إجابات أفراد العينة، ففي الفقرات (20،21،26،27،30) هناك من لم يوافق، أو لم يوافق بشدة، عن هاتين الفقرتين، على الرغم من أنها تحصلت على درجة تفضيل مرتفعة، والدليل على ذلك ارتفاع قيمة الانحراف المعياري للفقرتين.
4. مما سبق تبين آراء أفراد العينة أن إجراءات البحث عند طلاب الدراسات العليا في الجامعات الليبية تتم بصورة مقبولة، على الرغم من وجود إجابات ترفض بعض الفقرات.

المحور الثالث: والذي يجيب عن السؤال: ما هي الأساليب المتبعة في تحليل وتفسير البحوث العلمية؟ وكانت نتائجه كما هي في الجدول (6) واتضح منه الآتي:

1. نالت غالبية الفقرات درجة تفضيل متوسطة، وهذا يشير إلى أن الباحثين – في بعض الحالات – لا يربطون أبحاثهم بمن سبقهم، ولا يستطيعون استيفاء البحث في المدة المقررة، وأن قدرتهم على تفسير الظواهر ليست جيدة، وليس بإمكانهم طرح الأفكار العلمية الرصينة بصورة حسنة؛ لذلك قد يضيفون لأبحاثهم كلاماً زائداً، مما يجعل البعض منهم يعتمد على الكم أكثر من الكيف، وبشكل عام قدرة الطلاب عل.
2. حصلت بقية الفقرات درجة تفضيل مرتفعة، لكن ليست بمستويات عالية.
3. مما سبق تبين آراء أفراد العينة، أن قدرة طلاب الدراسات العليا في الجامعات الليبية على التحليل والتفسير، لا ترتقي إلى مستوى المحورين الأولين.

المحور الرابع: والذي يجيب عن السؤال: مالذي يقدمه الباحثون في عرضهم للنتائج؟ وكانت نتائجه كما هي في الجدول (7) واتضح منه الآتي:

1. نالت الفقرات (45،46،47،48،49،51) درجة تفضيل متوسطة، أيْ أن غالبية هذا المحور لم تحصل على درجة تفضيل مرتفعة، وهذا يشير إلى أن نتائج الباحثين – في بعض الحالات – ليست بالمستوى المطلوب.
2. حصلت بقية الفقرات درجة تفضيل مرتفعة، لكن ليست بمستويات عالية.
3. مما سبق تبين آراء أفراد العينة أن عرض الطلاب للنتائج يشوبه بعض الخلل، وأن مستواهم في هذا المحور ليس بحالة جيدة.

جدول(6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسبة المئوية لإجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
32	الباحث يعتمد الأسلوب العلمي وينتمد عن الارتجال	%	16.7	53.3	13.3	16.7	00	3.7	0.952
		ت	5	16	4	5	00		
33	يعتمد الباحث الملاحظة الدقيقة والمنظمة لمفردات الظاهرة	%	13.3	36.7	26.7	16.7	6.7	3.33	1.124
		ت	4	11	8	5	2		
34	الباحث قادر على تفسير الظواهر من منظور المنطق العلمي	%	13.3	36.7	26.7	6.7	00	3.27	0.980
		ت	2	13	6	9	00		
35	يعتمد الباحث في بحثه التقنية الحديثة التي تسهّل تحليل الظاهرة	%	13.3	40	33.3	6.7	6.7	3.47	1.042
		ت	4	12	10	2	2		
36	تعالج البحوث إحصائياً بما يتناسب ومناهجها	%	10	56.7	16.7	16.7	00	3.6	0.894
		ت	3	17	5	5	00		
37	يبدأ الباحث بحثه من حيث انتهى الآخرون	%	6.7	26.7	23.3	36.7	6.7	2.9	1.094
		ت	2	8	7	11	2		
38	يتم استيفاء البحث في المدة المحددة	%	3.3	30	23.3	36.7	6.7	2.87	1.042
		ت	1	9	7	11	2		
39	يعرض الباحث بحثه بأسلوب يمكن القارئ من فهمه بسهولة	%	13.3	46.7	20	13.3	6.7	3.47	1.106
		ت	4	14	6	4	2		
40	يقدم الباحث أفكاراً رصينة ويتجنب أسلوب الحشو الزائد	%	10	26.7	26.7	26.7	10	3	1.174
		ت	3	8	8	8	3		
41	يركز الباحث على الكيف أكثر من الكم	%	16.7	20	20	36.7	6.7	3.03	1.245
		ت	5	6	6	11	2		
42	يقسم الباحث بحثه إلى مراحل تبدأ بتحديد المشكلة ثم فرض الفروض ثم اختبارها وينتم قبول ما يتم قبوله ويرفض ما يتم رفضه	%	13.3	43.3	26.7	16.7	00	3.53	0.937
		ت	4	13	8	5	00		
43	يلجأ الباحث لمقارنة الظواهر المدروسة ببعضها	%	6.7	50	20	23.3	00	3.4	0.932
		ت	2	15	6	7	00		
44	يعتمد الباحث المتغيرات في تفسيره للظاهرة	%	3.3	43.3	43.3	10	00	3.4	0.724
		ت	1	13	13	3	00		

جدول(7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسبة المئوية لإجابات أفراد العينة عن السؤال الرابع

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
45	البحوث المقدمة قابلة للتعميم	%	00	43.3	23.3	33.3	00	3.1	0.885
		ت	00	13	7	10	00		
46	بعض البحوث أثبتت صدق فرضياتها لتصبح حقيقة علمية	%	00	50	30	13.3	6.7	3.23	0.935
		ت	00	15	9	4	2		
47	المواضيع المدروسة تقدم إضافة علمية جديدة	%	3.3	53.3	13.3	30	00	3.3	0.952
		ت	1	16	4	9	00		
48	يحرص الباحث على تقديم نتائج تخدم المجتمع	%	3.3	53.3	13.3	30	00	3.47	0.900
		ت	1	19	3	7	00		
49	البحوث المقدمة دائماً تحقق أهدافها	%	6.7	30	40	23.3	00	3.2	0.887
		ت	2	9	12	7	00		
50	البحوث تشكل أرضية لدراسات تالية	%	6.7	63.3	16.7	13.3	00	3.63	0.809
		ت	2	19	5	4	00		
51	الأبحاث المقدمة قابلة للتطبيق على مجالاتها	%	3.3	50	30	16.7		3.40	0.810
		ت	1	15	9	5	00		
52	يستخلص الباحث توصيات استناداً لما توصل إليه من نتائج	%	3.3	66.7	3.3	20		3.67	0.922
		ت	3	20	1	6	00		
53	النتائج هي تفسير لأهداف البحوث المقدمة	%	13.3	63.3	13.3	10	00	3.8	0.805
		ت	4	19	4	3	00		

اختبار الفروض

3. حيث إنه تم تحديد فرضيات لهذا البحث، أصبح لزاماً تحديد الاختبار المناسب، وبالاطلاع على بعض البحوث، تبينَ التباين في اختيار الاختبار المناسب، فمنها ما تم اختباره باختبار(Z) وهناك من ينادي باستخدام اختبار(T) في حالة البيانات الترتيبية، كالبيانات الناتجة عن مقياس لايكرت، رغم أنها لا تتوفر فيها شروط استخدام هذا الاختبار (هشام أبو عودة، faculty.ksu.edu.sahisham) وتبين أن أنسب الاختبارات في مثل هذه الحالات هو اختبار ($كا^2$) والذي يعتبر من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية، وأكثرها شيوعاً، فهو "مقياس لمدى اختلاف التكرار المشاهد ... عن التكرار المحتمل، وكلما زاد الانحراف بين التكرارين زادت دلالة الفرق بينهما" (ساسي،2002، ص34) وحيث إن هذا الاختبار وُضع لحساب دلالة فروق التكرار، أيْ قياس لمدى اختلاف التكرار الواقعي عن التكرار المحتمل، لذلك فهو يقيس كل فقرة بشكل مستقل، بسبب الاختلاف في درجة الحرية بين الفقرات، فقبول الفرض الصفري أو رفضه لن يكون حكماً عاماً، تم تطبيق هذا الاختبار على البحث، وبمستوى دلالة (0.05) وأدرجت النتائج في الجدول (8) ومنه يتبين أن فقرات جميع المحاور مالت إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، ولو أخذنا بالأغلبية، ستكون نتيجة اختبار الفروض: رفض الفرض الصفري وقبول البديل، والذي يقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات إجابات أفراد العينة، المتعلقة بتقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية.

جدول (8): نتائج اختبار ($كا^2$) لكل فقرة من فقرات الاستبانة

المحور	الحالة	
	رفض الفرض الصفري وقبول البديل	قبول الفرض الصفري ورفض البديل
فقرات المحور الأول	2،3،4،5،6،7،8،9	1،10،11
فقرات المحور الثاني	19،20،21،22،23،24، 13،14،15،16،17،18 25،27،30،31،12	26،28،29
فقرات المحور الثالث	36،37،38،39،43،44 32،35	33،34،40،41،42
فقرات المحور الرابع	47،48،50،51،52،53، 46	45،49

النتائج:

من خلال هذا البحث البسيط، والذي تم فيه استطلاع آراء أعضاء عينة من هيئة التدريس، ببعض الجامعات الليبية، أمكن استخلاص بعض النتائج، تمثلت في النقاط التالية:

1. أن لمثل هذه البحوث أهمية، كونها تسلط الضوء على حالة البحوث العلمية، ومعرفة مستواها في الجوانب الأكاديمية.

2. إمكان الاستفادة من الذين قطعوا شوطاً طويلاً في البحث العلمي، الذين أصبحت لديهم خبرة في هذا المجال.

3. من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، تبين أن هناك اهتماماً كبيراً من قبل الجامعات العربية، بمستوى البحوث العلمية في الجامعات.

4. طالب الدراسات العليا في الجامعات الليبية، قادر على اختيار موضوع تراعى فيه المتطلبات المنهجية العلمية، بالرغم من تراجع قدرته– نسبياً– على تحديد المشكلة.

5. أن البيانات، والمصادر المحتاجة للبحوث العلمية، ليست متوفرة بالقدر المطلوب.

6. تراجع قدرة الباحثين– في الجامعات الليبية– على تحليل وتفسير الظواهر، وعرضهم للنتائج، مقارنة بحالتي اختيار الموضوع، وجمع البيانات.

7. بعض البحوث لا تحقق أهدافها بصورة سليمة، وليست قابلة للتعميم، وقد لا تكون صالحة للتطبيق على مجالاتها.

المصادر:

1. حسن، عبد الباسط محمد، (1976) أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبه، القاهرة.
2. غرايبه وآخرون (2008) أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، (ط4) وائل للنشر والتوزيع، عمان نقلاً عن نبيل النجار، ماجد الزعبي، (2010) أساليب البحث العلمي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
3. فيصل محمد عبد الوهاب، الصديق اسماعيل محمد (2013) تطوير البحث التربوي، بكليات التربية السودانية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، عمان.
4. محمد مطر، وآخرون(2011) آلية ضمان وضبط جودة الرسائل الجامعية، حالة تطبيقية على جامعة الشرق الأوسط، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، عمان.
5. عبد الرحمن محمد الحبيب، تركي علي الشمري (2013) جودة البحث لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، عمان.
6. رعد عبدالله الطائي، وآخرون (2013) تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد الحادي عشر، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء.
7. فيصل محمد سعيد، الصديق إسماعيل عبدالله (2013)تطوير البحث التربوي بكليات التربية السودانية في ضوء معايير ضمان جودة كليات التربية بالجامعات العربية، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، عمان.
8. مقدم، عبد الحفيظ سعيد، معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، Centes nauss.edu.sa/Ar/Colleges And
9. عبيدات، ذوقان، وآخرون (2001م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته، وأساليبه، ط7، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
10. ساسي، نور الدين(2002) الاحصاء الاستدلالي، المعهد الأعلى للتكوين المستمر، جامعة تونس، تونس.
11. هشام أبو عودة تقييم التحليل الإحصائي للمنشورات الدولية، faculty.ksu.edu.sahisham
12. Uma Sekaran(1992) Research Methods for Business A skill-building Approach, Second Edition, John Wiley and Sons Inc, New York.

توظيف تقنيات تكنولوجيات التعليم ، كآلية لضمان و تحقيق جودة التعليم العالي في الجزائر

الأستاذ عباس عبد الحفيظ
كلية العلوم التجارية
جامعة تلمسان، الجزائر
abbasabdelhafidh@gmail.com

الأستاذ بن ياني مراد
كلية العلوم الاقتصادية
المركز الجامعي عين تموشنت، الجزائر
benianimourad@yahoo. fr

أ.كريم عبد الكريم
كلية العلوم الاقتصادية
المركز الجامعي غليزان، الجزائر
abdelkrim_krim13@yahoo.fr

الملخص: *هدفت هذه الدراسة الى بحث مفهوم توظيف تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الجزائرية من اجل تحقيق جودة التعليم العالي من خلال التعرف على مفهوم تكنولوجيا المعلوماتية و التعليم الالكتروني و الاهمية الذي يكتسيها و تتطرق هذه الدراسة، الى الكشف و الاحاطة بالمشكلات التي تعيق تطبيق تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية. وإعطاء الحلول المناسبة التي من شأنها تجاوز تلك المشكلات والإعداد لانطلاقة مبنية على أسس سليمة مستوحاة من تجارب عالمية في هذا المجال وتكتسب برامج التعليم الالكتروني أهميتها في الوقت الراهن من قدرتها على تجاوز مشكلة الانفجار ألمعرفي الناتج عن ضخامة النتاج الفكري في الحقول العلمية والإنسانية المختلفة. وتحاول الجامعات الجزائرية اليوم، الافادة من برامج التعليم الإلكتروني في تطوير العملية التعليمية. وبالرغم من وجود خطوات مهمة قد تحققت في هذا ألاتجاه خاصة على مستوى توفير الأجهزة والمختبرات وتامين الاتصال بشبكة ألانترنت إلا ان الأساليب التقليدية في التعليم هي السائدة في عموم الجامعات الجزائرية.*

الكلمات المفتاحية: *ضمان جودة التعليم العالي– التقنية– المعوقات– التعليم التقليدي– التعليم الالكتروني– تكنولوجيا المعلومات– الجامعة الجزائرية .*

المقدمة (Introduction):

يتسم العصر الحالي بالتفجر المعرفي والتكنولوجي وانتشار نظم الاتصالات والاستعمال المتزايد للحاسوب والتوسع في استخدام شبكة الإنترنت، الأمر الذي جعل العالم قرية كونية إلكترونية .وقد بدأت الدول تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية ولمحو أمية الحاسوب من خلال توفير بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية تجذب اهتمام الأفراد في عصر يتميز بالتطور المتسارع والتغير المستمر ،ويعتبر توظيف تقنية المعلومات والإنترنت في التدريب والتعليم من أهم مؤشرات تحول ا المجتمع إلى مجتمع معلوماتي، لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي سيسهم في بناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي(1)، وتحول المنظومة التعليمية، من الأساليب التقليدية في التعليم، الى أساليب جديدة معتمدة على برامج التعليم الالكتروني، يجب ان تكون مسبوقة بتغير حقيقي في مفهوم ثلاثية التعليم التقليدية (الاستاذ ، الطالب، المؤسسة التعليمية)، وتحويلها الى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية وتشمل عناصرها : الاستاذ العصري ، الطالب الإيجابي ، الجامعة العصرية ، تكنولوجيا التعليم المتقدمة ، المناهج التعليمية المتطورة والتعليم غير المنهجي. ولا بد لنا قبل دراسة برامج التعليم الالكتروني، ان نراجع واقع العملية التعليمية في الجامعات الجزائرية. فالنظام التعليمي يتمركز اليوم حول المقرر الدراسي وفقا لأسلوب التلقين والحفظ، ويعتمد على الامتحانات التحريرية بشكل رئيسي لتقييم مستوى الطلبة. ولكن الوضع الفعلي الذي أخذته المقررات الدراسية في الجامعات الجزائرية خلال الأعوام الماضية اختلفت تماما ، إذ أصبح الكتاب المنهجي او بديله (الملازم المستنسخة) هي العامل الأهم في منظومة العملية التعليمية في معظم التخصصات بالاخص الإنسانية والاجتماعية التي تدرس في الجامعات الجزائرية. ان هذا الواقع قد افرز معه الكثير من الظواهر السلبية، والتي استفحلت في السنوات الأخيرة وهي ظاهرة الغش وعزوف الطلبة عن حضور المحاضرات. وهي نتيجة طبيعية طالما ان التقييم النهائي للطالب يقتصر على مقدار ما حفظه وما يتمكن من تذكره في ساعة الامتحان بصورة مشروعة او غير مشروعة. ومن تبعات هذه الظاهرة ان طلاب أي مرحلة في معظمهم لا يتذكرون المعلومات التي يفترض إنهم درسوها في المرحلة السابقة. والنتيجة النهائية لتراكمات هذا الواقع هو تخرج اعداد كبيرة من الطلبة لا يمتلكون المهارة والخبرة اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة العملية، ولعل البعض من هؤلاء الطلبة ينخرط في برامج الدراسات العليا، ويقدر للكثير منهم ان يكونوا مستقبلا تدريسيين في تخصصاتهم الموضوعية. (2)

لقد أدرك القائمون على التعليم العالي في الجزائر خطورة هذه الظاهرة، وعملوا على إيجاد الحلول المناسبة لها، ولعل من أهم المقترحات المقدمة في هذا الشأن هو التوجه نحو برامج التعليم الالكتروني، ليس بوصفه ترفا تقنيا، بل حلا فاعلا للكثير من المشاكل التي تعاني منها العملية التعليمية، فخلال السنوات الأخيرة حاولت الجامعات الجزائرية الدخول في مجال التعليم الالكتروني، وسعت الى توفير الكثير من المستلزمات والأدوات الضرورية اللازمة لإنجاح هذه التجربة.

الإشكالية: توجد مجموعة من المتطلبات والحاجات التي فرضها علينا العصر الحالي، والتي تجعل التعلم الإلكترونى– (E-Learning) كأحد المستحدثات التكنولوجية– الخيار الاستراتيجي الذي لا بديل عنه، ومن هذه الحاجات:الحاجة إلي التعليم المستمر، والحاجة إلي التعليم المرن، والحاجة إلي التواصل والانفتاح علي الآخرين، بالإضافة إلي التوجه الحالي لجعل التعليم:غير مرتبط بالمكان والزمان، تعلم مدي الحياة، تعلم مبني علي الحاجة الحالية، تعلم ذاتي، تعلم فعال. ويقول البروفيسور **لاري كيوبان** من جامعة **ستانفورد بولاية كاليفورنيا:** " **إن**

التقنيات الجديدة لا تغير الجامعات، بل يجب أن تتغير الجامعات لكي تتمكن من استخدام التقنيات الجديدة بصورة فعالة."

إن التحدي الكبير الذي يواجه جامعاتنا اليوم، هو كيف تتغير الجامعات لتواجه متطلبات المستقبل، بما في ذلك توظيف التقنيات المختلفة توظيفاً فعالاً، وتحتل موقعاً فيما يسمى " الطريق السريع للمعلومات"، وعموماً فان جامعات التعليم العالي لكى تكون مهيأة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بفعالية، يجب أن يتوفر فيها بنية تحتية جيدة، ونظام تعليمى مرن، وإدارة فعالة.

وهذا ما دفع الباحثين إلى كتابة هذه الورقة لعلها تفيد فى محاولتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما المقصود بتكنولوجيا التعلم الإلكترونى؟

2- ما المقصود بجودة التعليم العام؟ وكيف يتم تحقيقها؟.

3- لماذا تكون تكنولوجيا التعلم الإلكترونى ضرورة حتمية فى التعليم الجامعي؟

4- ما متطلبات توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكترونى فى التعليم الجامعي؟

5- ما التحديات التى تواجه توظيف تكنولوجيا التعلم الإلكترونى فى التعليم الجامعي ؟

أهداف الدراسة: إن التقنية هي سمة من سمات هذا العصر، والتي خّففت عن الإنسان الكثير من الأعباء المؤرقة، فقربت له البعيد وأوصلت صوته الآفاق عبر الفضاء المفتوح الذي أصبح متسعاً للجميع في آن واحد، ومن الحكمة استخدام مثل هذه التقنيات، أن استخدام (تقنيات التعليم) باستخدام الحاسوب والانترنت وتنفيذه في صفوف الدراسة من خلال استخدام عارض والسبورة الذكية و المختبرات الافتراضية مقبولا بل ومطلوبا في ، Data show البيانات المواد الدراسية المختلفة، فإن هذا الأمر يكتسب أهمية خاصة بالنسبة لتدريس بعض المواد العلمية إذ أن تدريسها قد يكون أصعب من المادة نفسها، فمن المعروف من يزاول مهنة تدريس أن الطلبة يواجهون صعوبات جمة في تعلم المواد العلمية بسبب بنائها التراكمي من جهة، ولما تتضمنه من تجريدات متعددة من جهة أخرى (3).

ولأهمية موضوع تقنيات تكنولوجيا المعلوماتية وهو يهدف إلى:

- التعرف على نظريات جودة التعليم و علاقتها بالعملية التعليمية .
- التعرف على مفهوم تقنية التعليم الالكتروني، وتحديد الأسس النظرية التي قامت عليها و خصائص وأهداف و فوائد برامج التعليم الالكتروني .
- مناقشة التعريفات المختلفة لتقنية التعليم الالكتروني وتحديد مفهومها ومكونات مجالها والمفاهيم المرتبطة بها.
- التعرف على المعايير العالمية لتطوير برامج التعليم الالكتروني .
- يهدف هذا البحث، الى الكشف عن الإخفاقات والمشكلات التي تكون وراء تعثر تجربة التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية.

وإعطاء الحلول المناسبة التي من شأنها تجاوز تلك المشكلات والإعداد لانطلاقة جديدة مبنية على أسس سليمة مستوحاة من تجارب عالمية في هذا المجال، وتعتمد على المعايير العالمية. مع الأخذ بنظر الاعتبار خصوصية الواقع الحالي للجامعات الجزائرية .

1) ضمان جودة العملية التعليمية والتعليم الالكتروني:

التقنية هي العلم الذي يعتمد على استخدام الآلات والبرامج والأساليب التعليمية،بهدف تدعيم التعلم

وتعزيزه لدى الاشخاص ،وخلال العقد الماضي كان هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب التعليمي ولا يزال استخدام الحاسوب في مجال التعليم في بداياته التي تزداد يوما بعد يوم، بل اخد ياخد اشكالا عدة فمن الحاسوب في التعليم الى الانترنيت في التعليم واخيرا ظهور مفهوم التعليم الالكتروني.

يعد التعليم الالكتروني أسلوبا من اساليب التعلم في ايصال المعلومة ويتم فيه استخدام اليات الاتصال الحديثة من حاسوب الي وشبكاته ووسطائه المتعددة من صوت وصورة ورسومات واليات بحث ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الانترنيت سواء كان عن بعد او في الفصل الدراسي، اي استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم باقصر وقت واقل جهد واكبر فائدة، ونحن في خضم التطور السريع والمتنامي في مجالات العلوم والتقنية في العصر الحديث والازدياد المظطرد في اعداد الطلبة والتوسع الكبير (العمودي و الافقي) للمؤسسات التعليمية أدى الى تنوع طرائق التدريس الحديثة تبعا لتغير النظرة الى طبيعة عملية التعليم لذا اتجهت مؤسسات التعليم الجامعي لاستعمال تكنولوجيا المعلومات كطريقة ووسيلة حديثة لجدب الطلاب وتحفيزهم على التعلم وضمان جودة العملية التعليمية .

1.1 جودة التعليم:ان الجودة في التعليم هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق اهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الاطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم. (4)

ومعايير الجودة في التعليم تعني تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الادارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث (اهدافها وطرق التدريس المتبعة ونظام التقويم والامتحانات) وجودة المعلمين، والابنية والتجهيزات المادية بحيث تؤدي الى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين. (5)

ويشير مفهوم الجودة « quality » بشكل عام الى ثقافة التعامل مع المؤسسات التعليمية ليس فقط لضمان جودة المخرجات بل ايضا لضمان جودة كافة عناصر المدخلات، ولتحقيق الاهداف المحددة باعلى كفاءة ممكنة.

يشير محمد نصر (6) إلى ان الجودة الشاملة للتعليم يقصد بها الحصول على منتج تعليمي جيد بالمؤسسات التعليمية يتمثل في خريجيها بالاضافة الى اسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وذلك

من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة من تلك المؤسسات، ولهذا فجودة التعليم مفهوم متعدد يشمل جميع عناصر العملية التعليمية ووضائفها من اجل تعلم ذو كفاءة عالية في تحقيق الاهداف المحددة مسبقا، ويمكن الحكم على ذلك من خلال التقويم الذاتي داخل المؤسسة، والخارجي من طرف خبراء متخصصين وسوق العمل.

وحيث ان مدخلات منظومة العملية التعليمية متعددة، فتشمل الانشطة والمباني والمرافق والاثاثات والاجهزة والادوات والمعدات وبيئات التعلم ووسائل التعلم ووسائل التعليم والاهداف والخطط الدراسية والمناهج والمتعلمين انفسهم والبرامج التعليمية واداوات التقويم ووسائله واللوائح والقوانين والقوى البشرية من الاساتذة والاداريين والمديرين والعمال والفنيين وهيئات المتابعة والتوجيه والاشراف والمسؤولين وغيرهم ممن لهم صلة مباشرة او غير مباشرة بالعملية التعليمية فان تحقيق جودة نتائج العملية التعليمية يتطلب مراعاة شروط ومواصفات جميع العناصر والمدخلات التي تتطلبها، وفقا لمعايير دولية متفق عليها، تم دراستها وتحليلها وتنظيمها من قبل خبراء ومتخصصين دوليين، وسبق مناقشتها وتجريبها واصبح متفق عليها بما يعود بالتاثير الايجابي على نتائج العملية التعليمية ،وقد قامت العديد من الجامعات الامريكية بتطبيق نظام الجودة الشاملة بنجاح كبير وذلك بهدف تعديل المسار الاداري والاكاديمي وتحقيق السبق العلمي والتميز في مجال التعليم العالي، ومن اشهر هذه الجامعات: جامعة شمال غرب ميسوري الحكومية (orthwest Missouri state university) وجامعة بنسلفانيا (Pensylvania university) وجامعة اوريجون (oregon university)

1.2 تكنولوجيا التعلم الالكتروني (E_Learning Technology):

إن التطور والتقدم الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم ادى الى ظهور الكثير من المستحدثات التكنولوجية أصبح توظيفها في العملية التعليمية ضرورة ملحة، للاستفادة منها في رفع كفاءة العملية التعليمية ومن بين تلك المستحدثات التعلم الالكتروني Electronic Learning وقد ضهر في منتصف التسعينات واصبح يختصر مصطلحه الى E_Learning ونتيجة للانشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، تمكنت الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الاخرى من اطلاق برامجها التعليمية والتدريبية الكترونيا عبر ألانترنيت ويتداخل مفهوم التعليم الالكتروني مع مفاهيم أخرى . لذا تحاول الدراسة وضع تعاريف إجرائية من شأنها الإحاطة بهذا المفهوم من جوانبه كافة وفك ارتباطه بالمفاهيم الاخرى. (7)

تكنولوجيا التعليم Education Technology: تعرف منظمة اليونسكوتكنولوجيا التعليم على انه منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقويمها كلها، تبعًا لأهداف محددة، نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية).

تكنولوجيا المعلومات Technology Information: يقصد بتكنولوجيا المعلومات بأنها ثورة المعلومات المرتبطة بصناعة وحيازة المعلومات، وتسويقها وتخزينها واسترجاعها وعرضها وتوزيعها، من خلال وسائل تكنولوجية حديثة ومتطورة وسريعة، بالاستخدام المشترك للحاسبات الإلكترونية ونظم الاتصالات الحديثة. وتعرف تكنولوجيا المعلومات كما جاء في الموسوعة الدولية لعلم المعلومات والمكتبات على أنها التكنولوجيا الإلكترونية اللازمة لتجميع واختزان وتجهيز وتوصيل المعلومات. وفي عام 1992. قدمت منظمة اليونسكو تعريفا لمفهوم تكنولوجيا المعلومات وجاء في التعريف أن تكنولوجيا المعلومات هي تطبيق التكنولوجيات الإلكترونية ومنها الحاسب الآلي والأقمار الصناعية وغيرها من التكنولوجيات المتقدمة لإنتاج المعلومات التناظرية والرقمية وتخزينها واسترجاعها، وتوزيعها، ونقلها من مكان إلى آخر .

الوسائل التعليمية Educational Tools : تعرَّف بأنها أجهزة وأدوات ومواد يوظفها المعلم في إطار العملية التعليمية لتحسين عملية التعليم والتعلم . وتشتمل على قنوات الاتصال التي يمكن للمعلم عن طريقها نقل الرسالة (محتوى المادة الدراسية) بجوانبها الثلاثة (المعرفي والنفس حركي والوجداني) من المرسل وهو (المعلم) إلى المستقبل وهو (المتعلم) بأقل جهد وأقصر وقت وبأوضح ما يمكن وبأقل تكلفة ممكنة .

الوسائط المتعددة Multimedia : هي مجموعة الأدوات والأجهزة والبرمجيات التي يمكن من خلالها الدمج بين النص والصورة والصوت حول مفاهيم موضوعية محددة. والتي يمكن استخدامها لغرض إنتاج المواد التعليمية بنماذج مختلفة مما يثري الطرق المستخدمة في عرض المادة التعليمية المطلوبة.

التعليم الالكتروني Electronic Learning : نجد عدة تعريفات للتعليم الالكتروني منها ما يلي:

هو نظام تفاعلي يعتمد على بيئة الكترونية متكاملة، ويستهدف بناء المقررات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها، بواسطة الشبكات الإلكترونية، وبالاعتماد على البرامج والتطبيقات، التي توفر بيئة مثالية لدمج النص بالصورة و الصوت، وتقدم إمكانية إثراء المعلومات من خلال الروابط الى مصادر المعلومات في مواقع مختلفة. فضلا عن إمكانية الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها. ويعرف أيضا بأنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية او التدريبية للمتعلمين او المتدربين فيأي وقت وفى أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثلا لانترانت، ألإذاعة القنوات المحلية او الفضائية،الاقراصالممغنطة، التليفزيون، البريد الالكتروني، أجهزة الكمبيوتر، المؤتمرات عنبعد وذلك لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة فيالفصل الدراسي او غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا علىالتعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم.

- ✓ هو التعليم الذي يهدف الى ايجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسوب الالي والانترنيت،

1.2.2 انواع التعليم الالكتروني:

أ- **التعليم الالكتروني المباشر أو المتزامن-Synchronous E) learning)** : تعني عبارة التعليم الالكتروني المباشر اسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الانترنيت لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الابحاث بين المتعلم والمعلم، والتعليم الالكتروني مفهوم تدخل فيه الكثير من التقنيات و الأساليب، فقد شهد عقد الثمانينات اعتماد الاقراص المدمجة (CD) للتعليم لكن عيبها كان واضحا وهو افتقارها لميزة التفاعل بين المادة والمدرس والمتعلم او المتلقي، ثم جاء انتشار الانترنيت مبررا لاعتماد التعليم الالكتروني المباشر على الانترنيت، وذلك لمحاكاة فعالية اساليب التعليم الواقعية، وتأتي اللمسات والنواحي الانسانية عبر التفاعل المباشر بين اطراف العملية التعليمية، ويجب ان نفرق تماما بين تقنيات التعليم ومجرد الاتصال بالبريد الالكتروني.

ب- **التعليم الالكتروني غير المباشر غير المتزامن Asynchronous E-learning:** وفيه يحصل المتعلم على دورات أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني وأشرطة الفيديو، ويعتمد هذا التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس. ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب ملائمة الأوقات له وبالجهد الذي يرغب في إعطائه ، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج لذلك. أما أهم السلبيات فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية راجعة من الأستاذ أو المعلم إلاّ في وقت متأخر أو عند الانتهاء من الدورة أو البرنامج ، كذلك يحتاج المتعلم (الطالب) دائمًا إلى تحفيز نفسه للدراسة، وذلك لأن معظم الدراسة انفرادية، مما يشعره بالعزلة.

2) **تقنيات التعليم الالكتروني :** تقدم التقنيات الحديثة تسهيلات عظيمة في عملية التعليم ونذكر منها:

اولا:السبورة التفاعلية الذكية :

تعد من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم ، وهي نوع خاص من اللوحات أو السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية ،فهي شاشة إلكترونية مسطحة، وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات " داتا شو" وتحولها إلى أداة فعالة قوية للتعليم،وتقدم صورة واضحة للحاسوب، بحيث يمكن ضبطها ببساطة على حجمها الكبير ، وبواسطة اللمس، ويمكن التحكم في عمل الحاسوب واستخدام قلم من حافظة القلم الذاتية أيضاً،وهي تعرض بدرجة ما على الشاشة بوضوح ونقاء عالٍ ، ولأن هذه السبورة تعمل باللمس من قبل المستخدم، فيستطيع المرء إيضاح الصفحات وتغييرها بشكل سريع في عرض رسوم برامج البوربوينت، أو أي تطبيقات أخرى بمجرد اللمس، وهي مزودة بجهاز عرض، يعرض الصور المتغيرة بمجرد أن يتم تنفيذ الأمر على كمبيوتر المحاضر .

ثانيا: المختبرات الافتراضية :

إحدى تقنيات التعّلم الإلكتروني الافتراضي التي يتم من خلاله محاكاة المختبر المدرسي / الجامعي الحق يقي المعتاد في وظائفه وأحداثه والتي يقوم الطالب من خلالها بممارسة الأنشطة المختبرية التي تحدث عادة في المختبر التقليدي (8) وهي احد الركائز الأساسية في التعليم الإلكتروني في المجال العملي (والتطبيقي، ويتم باستخدام برامج إلكترونية مختلفة تقوم بمحاكاة التجارب على الحاسوب باستخدام صور ورسومات مختلفة تعبر عن التجربة المراد إجراؤها .

3) **عناصر التعليم الالكتروني:**ان للتعليم الالكتروني مجموعة من العناصر المتفاعلة التي ينبغي توفرها جميعا او توفر معظمها لكي تتحقق فلسفة التعليم الإلكتروني ومن هذه العناصر(9) :

أ. **المتعلم الإلكتروني** ويقصد بالمتعلم الالكتروني الطالب الذي يتعلم من خلال اسلوب التعلم والتعليم الالكتروني.

ب. **المعلم الإلكتروني** وهو المعلم الذي يشرف على عملية اللتعليم الالكتروني ويتفاعل مع المتعلمين ويوجه تعلمهم ويقوم آدائهم.

ج. **الفصل الدراسي الإلكتروني** ويقصد بها القاعات الدراسية التي تم تجهيزها ببعض الاجهزة والوسائل التي تخدم عملية التعلم والتعليم الالكتروني.

د. **الكتاب الإلكتروني** وهو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف، الا انه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه، اذ قد يشمل على نصوص مكتوبة وصور ومقاطع فيديو تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة وأوضح للطالب ويمكن ان يكون الكتاب الالكتروني موجودا على صفحات الانترنيت او منسوخ على اسطوانة ممغنطة.

هـ. **المكتبات الالكترونية:** المتكبة عنصر مهم في التعليم ألجامعي ومن هذا المنطلق فان من العناصر المهمة للتعليم الالكتروني المكتبة الالكترونية، ةالتي يتم من خلالها تقديم محتوى كبير من المجلات والكتب الالكترونية التي يمكن تصفحها من خلال الانترنيت او من خلال الحصول على اجزاء منها من خلال زيارة امين المكتبة الالكترونية.

و. **البريد الالكتروني:** وهو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الالكتروني، حيث يتم من خلاله التواصل بالرسائل الالكترونية بين الطلاب بعضم بالبعض، وكذلك بينهم وبين اساتذتهم وايضا بين المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.

ز. **المجلات الالكترونية:** ويتم في المجلات الالكترونية جمع عددا من النصوص والصور والمشاهد التي تخدم موضوعا علميا بحيث تنشر من خلال الشبكة العالمية للانترنيت.

ح. **المؤتمرات التعليمية الالكترونية:** ان المؤتمرات التي تمس موضوعات تهم الطلاب والباحثين أمر يهتم به التعليم ويخصص له قدر من الامكانيات المادية والبشرية، إلا ان التقنية باعتبارها احد العناصر المهمة في التعليم تسهل عقد مؤتمر تعليمي يضم متحدثين وخبراء وحضور من اقطاب مختلفة، ليحقق القدر الاكبر من الانتشار والفائدة وذلك من خلال شبكة الانترنيت، اذ يكون كل من المتحدثين في جامعته او حتى في منزله، وكذلك الطلاب والمهتمين قد يكونون في قاعة تبعد عنه الاف الكلومترات، او حتى في منازلهم وهذه خدمة مهمة يتيحها التعليم الالكتروني.

ط. **الفصول الافتراضية:** وهي عبارة عن فصل تخلي يحاكي الفصل الحقيقي يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة بالانترنيت، بحيث يحضر الطلاب والمعلم في وقت محدد ويتم التفاعل فيما بينهم الكترونيا.

4) **خصائص وأهداف برامج التعليم الالكتروني(10):** تكتسب برامج التعليم الالكتروني أهميتها في الوقت الراهن، من قدرتها على تجاوز مشكلة الانفجار المعرفي، الناتج عن ضخامة النتاج الفكري في الحقول العلمية والإنسانية المختلفة. وعجز برامج التعليم التقليدي عن الإحاطة الشاملة بالجوانب الموضوعية للتخصصات المتنوعة خلال المدة الزمنية المحددة في برامج التعليم الجامعي على وجه الخصوص. ولقد ساعد ظهور شبكة الانترنت الى تنامي الاهتمام بهذه البرامج، بسبب قدرتها على تجاوز الحدود الجغرافية و الزمانية،وبما توفره من كم هائل من المعلومات في بيئة رقمية متاحة للجميع، وبكلف مادية منخفضة نسبيا . وتساعد برامج التعليم الالكتروني على كسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم، وإشباع حاجات وخصائص المتعلم، ورفع العائد من الاستثمار بتقليل تكلفة التعليم. ويمتاز التعليم الالكتروني بأهمية خاصة مقارنة بالأساليب التقليدية في التعليم وذلك للخصائص العديدة التي ترتبط به والتي يمكن إجمالها بالآتي:

- ✓ تقديم المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية في بيئة متعدد الوسائط نصوص مكتوبة أو منطوقة ،مؤثرات صوتية، رسومات خطية بكافة أنماطها، صور متحركة، صور ثابتة، لقطات فيديو...الخ.
- ✓ سهولة إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي للمتعلم من خلال الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته. والتي تتكامل مع بعضها البعض لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- ✓ سهولة ومرونة التحديث المستمر للمقررات الدراسية مع إمكانية مواكبة التطورات العلمية دون كلف إضافية، فضلا عن ان المقرر الدراسي في هيئة الرقمية غير قابل للتلف والاستهلاك بسبب الاستخدام كما هو الحال مع المقررات الورقية.
- ✓ يحقق مستوى أعلى من التفاعل بين المتعلم من جهة، و المعلم و المحتوى، و الزملاء، و المؤسسة التعليمية ، والبرامج والتطبيقات من جهة ثانية.
- ✓ تتيح برامج التعليم الالكتروني إمكانية الوصول إليها والإفادة منها بغض النظر عن الزمان والمكان او أي حواجز أخرى قد تعيق المتعلم من التواصل والاندماج بالعملية التعليمية.
- ✓ تتيح برامج التعليم الالكتروني إمكانية استباق المقررات الدراسية بالإطلاع على مقررات المراحل ألاحقة او مراجعة مقررات المراحل السابقة لتحقيق المزيد من المعرفة.
- ✓ تمكن برامج التعليم الالكتروني المتعلم من تقييم نفسه بشكل مستمر من خلال تنفيذ الاختبارات المباشرة وبصورة اختيارية لقياس مستوى التعلم.
- ✓ وتشترك برامج التعليم الالكتروني مع الأساليب التقليدية في التعليم بالأهداف العامة والتي تركز على اعداد جيل متعلم يمتلك من المهارة والخبرة المعرفية ما يؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العملية، إلا ان الأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق هذا الهدف قد تختلف من مدة زمنية الى أخرى. فالمهارات والمعارف التي كانت مطلوبة في القرن العشرين تختلف كليا او نسبيا عن المهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين. وعليه فان أهداف برامج التعليم الالكتروني أصبحت موجهة الى تحقيق الأتي:
- ✓ توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.
- ✓ إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المُعلم والمُتعلم والمؤسسة التعليمية.
- ✓ استخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية(المُعلم، المُتعلم، والمؤسسة التعليمية، والبيت، والمجتمع، والبيئة(11). تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني.

تنمية مهارات وقدرات الطلاب وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصلمع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنيةالحديثة.

نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.

5) **معوقات التعليم الإلكتروني في الجزائر : التعليم الالكتروني كغيرة** من طرق التعليم الاخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه ومن هذه العوائق(12):

1. تطوير المعايير:يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة. وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، فما هي هذه المعايير وما الذي يجعلها ضرورية؟ لو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس، لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا. فإذا كانت الجامعة قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص مدمجة CD، ستجد أنها عاجزة عن تعديل أي شيء فيها ما لم تكن هذه

الكتب والأقراص قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكنا.بسبب الاجراءات التي تقوم بها الوزارة الوصية (وزارة التعليم العالي الجزائرية) كفتح المناقصات و التعاقد مع الخواص و كل هذه الاجراءات تتطلب و قتا طويلا نوعا ما .

2. التحفيز للطلاب : الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني و ان وجدت فهي مخصصة فقط للطلبة المتفوقين قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني في جامعات الجزائرية.
3. التحفيز لهيئة التدريس: (المكافآت و الترقية) تعد المكافآت من بين أهم الحوافز التي قد تشجع أعضاء هيئة التدريس على الاقتناع أكثر بنظام التعليم الإلكتروني وتشجعهم على العمل في ظله .ومن هنا فإن الهيئات المسؤولة أمام تحدي الحد من مقاومة أعضاء هيئة التدريس لنظام التعليم الإلكتروني بإعطائهم تعويضات مادية عادلة تتناسب والجهد والوقت المبذولين في تصميم برامج التعليم عن بعد ومتابعة العملية التعليمية حيث يصبح الاستاذ الجامعي يعمل داخل و خارج الحرم الجامعي ومن ناحية اخرى تعتمد الترقية في الجامعات الجزائرية على الخدمات التي يقدمها عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي (قانون الترقية) ، التحدي الذي يمكن أن يواجه الهيئات المسؤولة هو كيفية تضمين المشاركة في نظام التعليم الإلكتروني كمتطلب للترقية، بما قد يخلق شعوا ر لدى عضو هيئة التدريس بأن الوقت والجهد الذي يقضيه في تصميم برامج التعليم الإلكتروني والتي قد تعيقه عن الأمور الأخرى يكفل استحقاقه للترقية.
4. إن تجديد طبيعة الأدوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية داخل البيئة الإلكترونية خلق نوعًا من المقاومة لهذا التغيير .فالأستاذ الذي نما في ظل الأساليب التقليدية عقودًا من الزمن كمتعلم ثم أصبح مطلوبًا منه في سنوات قليلة من التجريب الأكاديمي الانتقال إلى البديل الإلكتروني دون تجهيز وصياغة فكرية كفيلة بإقناعه بتغيير استراتيجيات التعليم التقليدية وعدم نقلها إلى البيئة الإلكترونية، كل هذه الأمور قد تجعل أعضاء الهيئة التدريسية عازفين أو رافضين لفكرة التعليم الالكتروني ومقاومين لها بشدة . (13)
5. مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه حيث اصبح الطالب يريد الحصول على الشهادة للتوجه الى عالم الشغل بأقل جهد ممكن .
6. إن الأدوار الجديدة المطلوبة من عضو هيئة التدريس في نظام التعليم الإلكتروني تجعل من الصعب التحول الفوري من التعليم
7. التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، فاستخدام الوسائط الإلكترونية في تصميم ومتابعة العملية التعليمية الالكترونية يحتاج إلى مهارات متوازنة في مجالات مختلفة، من إتقان استخدام هذه الوسائط مروار بالتصميم المنهجي الجيد للمادة التعليمية وحتى أساليب التقويم المتبعة وادارة المقرر، مما يجعل عضو هيئة التدريس أمام تحد تنمية اتجاهه نحو التعليم الإلكتروني والإطلاع الواسع على كل ماهو جديد والخوف من الظهور أمام طلابه وكأنه غير كفء.
8. ضعف البنية التحتية للتعليم الالكتروني وعدم توفر مساحة واسعة من الحيز الكهرومغناطيسي وتوسيع المجال للاتصال اللاسلكي هذا الاخير يتطلب نفقات تجهيز معتبرة نوعا ما ، تتحملها الوزارة الوصية.
9. تعارض جدول الدورات التدريبية مع ارتباطات الأكاديمية للهيئة ألتدريسية
10. صعوبة الاتصال بالانترنت وبقاء رسومها مرتفعة بالنسبة للطلبة.
11. تخوف أعضاء هيئة التدريس من التقليل من دورهم في العملية التعليمية وانتقال دورهم إلى مصممي البرمجيات التعليمية واختصاصي تكنولوجيا التعليم.
12. نظرة أفراد المجتمع الجزائري إلى التعليم الالكتروني عن بعد بأنه ذو مكانة أقل من التعليم النظامي(المجتمع الجزائري يحن دائما الى التعليم القديم و يمجده) .

6) حلول التعليم الالكتروني في الجزائر :

1. منح المكافآت و اصلاح قانون الترقية بالنسبة لهيئة التدريس التي تعد من بين أهم الحوافز التي قد تشجعهم على الاقتناع أكثر بنظام التعليم الإلكتروني وتشجيعهم على العمل في ظله، و تحفيز الطلبة لزيادة تفاعلهم .
2. تقديم منح و مساعدات مالية لأعضاء التدريس للمشاركة في الندوات و دورات التكوينية في نظام التعليم الالكتروني و حتى انشاء مخابر بحث في هذا المجال .
3. تطوير وتجديد البنية التحتية للجامعات الجزائرية بما يتماشى و نظام الجديد (التعليم الالكتروني) و توفير مساحة واسعة من الحيز الكهرومغناطيسي وتوسيع المجال للاتصال اللاسلكي بالانترنت و تقديم اشتراكات مجانية للطلبة لزيادة تفاعلهم .
4. العمل على توافر التقنيات التعليمية الحديثة و برمجايتها في جميع المراحل الدراسية الجامعية ، فضلاً تأهيل تدريسي الجامعة وتدريبهم على كيفية استخدام هذه التقنيات وتطوير برمجياتها.
5. العمل على نشر ثقافة التعليم ألإلكتروني وتكوين اتجاه ايجابي نحو التعليم الإلكتروني من خلال الاعلام و عقد الندوات و الايام الدراسية للتعليم الإلكتروني.
6. ضرورة إطلاع عضو هيئة التدريس و الطلبة على كل ما هو جديد والتعلم الذاتي والتجريب لكل ما يستحدث في الميدان التربوي والعلمي من تقنيات حديثة، وكسر الحاجز النفسي حتى وان لم يكن ملمًا بها من خلال التدريب بإنشاء مخابر على مستوى الجامعات و إن اقتضى

الامر حتى منحهم تربصات خارج الوطن في جامعت العالمية الرائدة في التعليم الالكتروني .

7. استحداث أقسام لضبط الجودة في الجامعات الجزائرية تتولى مهمة تطبيق معايير الجودة على مجمل النشاطات والفعاليات العلمية والتربوية. تفعيل مشاركة الجامعة الجزائرية في مجلس ضمان الجودة الهيئات العربية المشتركة من خلال المساهمة بإرساء مواصفات عربية للجودة والتميّز الاكاديمي وهياكل وآليات للتقويم والاعتماد تأخذ بعين الاعتبار المعاصرة والخصوصية الوطنية.

الخلاصة (Conclusion):

لم يعد استخدام التقنيات الحديثة في التعليم أمراً اختيارياً تلجأ إليه إدارات المؤسسات التربوية أو تتصرف عنه باختيارها، ولكنه أصبح شرطاً جوهريا لإمكان بقائها وعدم إخفاقها ، فضلا عن انه أصبح من أهم مستلزمات تحقيق جودة التعليم توافر تقنيات المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفاعلية من خلال جعلها محوراً أساسياً في أداء العمل داخل هذه المؤسسات والإدارات وخارجها، و تفعيلها في عملية التعليم والتعلم ،وأصبح العالم يعيش الآن عصراً سمي في مرحلة" بعصر المعلومات "ثم أطلق عليه عصر ما بعد الصناعة ، و أخيراً يطلق عليه البعض عصر المعرفة ، و في جميع الأحوال و بغض النظر عن التسمية فإن سمات و ملامح هذا العصر و آلياته و معاييره تختلف جذرياً عن كل ما سبقه ، و تفرض بالتالي على كل من يعاصره ضرورة الأخذ بالمفاهيم و الآليات الجديدة و المتجددة.

توجد ايجابيات متعددة لاستخدام التقنيات الحديث في العملية التعليمية التعلمية ، فقد ساهمت التقنيات الحديثة مساهمة كبيرة في تطوير أساليب الطباعة والإخراج وسرعة الإنجاز بل يستطيع أي باحث يقوم بطباعة ما يشاء من بحوثه واستخراج احصئياته بنفسه باستخدام الإكسل أو البرامج الإحصائية متى يشاء ، فكتب الوسائط الإعلامية المتعددة تحتوي على مجموعة من المحفزات المترابطة لكل من الكلمة والصوت والصورة لذلك يمكن الاعتماد عليها في تعليم اللغات والرياضيات والعلوم بجميع أنواعها دون الاستغناء عن الكتاب العادي الذي يمكن حمله واستعماله في أي مكان أو زمان وعلى أية حال فقد أصبحت اقتصاديات الموسوعات الإلكترونية تفوق تلك المطبوعة في الكتب العادية . وسوف تزداد تلك الأهمية عندما يتم الاتصال الإلكتروني مع المكتبات وعندما تحدث ثورة أكبر في مجال تقنية الشاشات بحيث يستطيع الجميع التعامل معها دون قيود لذلك فإن من يتخلف اليوم عن المتابعة والاستفادة من المستجدات التقنية الحديثة سوف يجد نفسه من زمرة المتخلفين عن ركب الحضارة ومن جهلة القرن الحادي والعشرين (14).

المراجع (References):

1. زيتون، حسن،(2005) .*رؤية جديدة في التعليم – التعليم الإلكتروني. المفهوم– القضايا – التطبيق – التقييم* ، الدار الصولتية للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص 163.
2. الزهيري، طلال ناظم، (2009). مهارات استخدام الحاسوب الشخصي للعاملين في مؤسسات المعلومات. عمان: دار دجلة،
3. الشرقاوي. جمال مصطفى عبد الرحمن، (2005). *تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الالكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بعمان.* مجلة كلية التربية العدد 25 مايو 2005.
4. طلال ناظم الزهيري،(سبتمبر 2009).*إستراتيجية تطبيق برامج التعليم الالكتروني في الجامعات العراقية* .– Cybrarians Journal – ع 20، .– تاريخ الاطلاع <أ2013/12/10>.– متاح في: http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=455:2011-08-11-22-13-08&catid=133:2009-05-20-09-50-11&Itemid=61
5. عبدالله بن عبدالعزيز الموسى، (2003).*التعليم الإلكتروني،مفهومة، خصائصه ،فوائدة ، عوائقه*..ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16–1423/8/17هـ جامعة الملك سعود .
6. عبدالواحد حميد الكبيسي ،(2012). *انعكاسات تقنيات التعليم الحديثة على العملية التعلمية التعليمية* ، مركز طرائق التدريس والتعليم المستمر، بحث مقدم إلى كلية التربية الأساسية بابل للفترة جامعة الأنبار العراق 2012/11/15 .
7. عبدالواحد حميد الكبيسي، (2012). *توظيف تقنيات التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي واتجاه التدريسيين نحوه* ، المؤتمر الثالث لضمان الجودة،في جامعة الكوفة،العراق 19–2012/03/20 .
8. عوض بن حسين محمد التودري،(2004). *المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم*، مكتبة الرشد، الرياض، ص
9. منصور احمد حامد ، (1999). *"تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم في القرن الحادي والعشرين"* ورقة عمل في ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات –حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة. كلية التربية بجامعة الملك سعود . السعودية.ص:10.
10. نصر. محمد علي، (2005). " *دور كليات التربية في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر*". المؤتمر العلمي السابع لكية التربية. ص:22.
11. نوره بنت سعود الهزاني ،(2005). تحديات تكنولوجيا المعلومات في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة الملك سعود .السعودية
12. الورثان عدنان بن احمد بن راشد، (2005). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشامل. دراسة ميدانية بمحافظة الاحصاء* رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة الملك سعود .السعودية.
13. سامي عمري (2013) تحديات أعضاء هيئة التدريس في ظل نظام التعليم الالكتروني المؤتمر السنوي الخامس للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم حول نظم الجودة وتطبيقها باستخدام أساليب تكنولوجية مبتكرة لضمان الجودة في التعليم تونس.
14. عبدالواحد حميد الكبيسي ،(2012) انعكاسات تقنيات التعليم الحديثة على العملية التعلمية التعليمية ، مركز طرائق التدريس والتعليم المستمر، بحث مقدم إلى كلية التربية الأساسية بابل للفترة جامعة الأنبار.

معايير جودة إعداد المقرر الالكتروني الجامعي
مقرر لغة البرمجة جافا انموذجاً

د. مرام السفاريني
كلية العلوم وتكنولوجيا المعلومات
جامعة الزرقاء، الأردن
maram@zu.edu.jo

د. مي هيكل
كلية العلوم وتكنولوجيا المعلومات
جامعة الزرقاء، الأردن
may@zu.edu.jo

الملخص: *تهدف هذه الدراسة لمناقشة جودة المقرر الالكتروني من مختلف جوانبه، حيث تم التطرق إلى مفهوم المقرر الالكتروني والأنظمة التي نحتاجها لإدارة المقررات الالكترونية، بالإضافة إلى مراحل إنتاج المقررات الالكترونية. ومعايير تصميم وبناء وتقويم المقررات الإلكتروني.*

الكلمات المفتاحية: *جودة، المقرر الالكتروني، بلاك بورد، moodle ، أنظمة إدارة المقررات الالكترونية.*

1. المقدمة:

يعد التعليم الجامعي ضرورة من ضرورات ورفع المستوى الفكري والثقافي للطلبة وأعداد أجيال مؤهلين لإنتاج الأبحاث العلمية. وفي عصرنا الحالي أدى التطور العلمي والتكنولوجي لوجود التعلم الالكتروني الذي يعد نقلة نوعية في مجال التعليم والذي يقدم خدمات متنوعة عبر الانترنت، وإحدى هذه الخدمات هي المقررات الالكترونية.

ازداد عدد الجامعات التي عملت على تحويل المقررات الدراسية التقليدية إلى مقررات الكترونية. حيث تميزت المقررات الالكترونية عن الطريقة التدريسية التقليدية بطريقة العرض، وتبسيط محتوى المادة العلمية عن طريق تصوير المفاهيم العلمية المجردة وتعميق محتوي المادة العلمية، كما أنه متوفر أربعا وعشرين ساعة، ولا يعيق استخدامه زمان ولا مكان. حيث يستطيع الطالب الدخول إليه في أي وقت ومن أي مكان، كما يمكن للطالب أن يتواصل مع المعلم ومع غيره من الطلاب.

ومن ناحية أخرى وجد أن المقررات الالكترونية الموجودة على الانترنت تفتقد إلى أسس لإنتاجها وتصميمها وبنائها ونشرها. وهنا يعد هذا البحث محاولة لتسليط الضوء على مفهوم المقرر الالكتروني وأسس ومعايير لتصميم ونشر وبناء المقررات الالكترونية، وعلى مدى فعالية إدارة نظم المقررات الالكترونية.

2. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على:

1. مفهوم المقرر الالكتروني.
2. أنظمة إدارة المقررات الالكترونية.
3. مراحل إنتاج القرارات الالكترونية.
4. معايير تصميم المقرر الإلكتروني.
5. معايير بناء المقرر الالكتروني.
6. معايير تقويم المقرر الإلكتروني.

3. منهج الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (ملحم، 2000، 324).

4. تعريف المقرر الالكتروني (e_Course):

المقرر الإلكتروني هو "تحويل المقرر الدراسي إلى الكتروني ضمن ضوابط معينة باستخدام التكنولوجيا بأنواعها" كما عرفه عطوان (2010م). وعرفه إسماعيل(2009م، ص:86) أنه "المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعلُّم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه وتطبيقه وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجياً وتفاعلياً مع عضو هيئة التدريس في أي وقت وأي مكان يريد"، وذكرت الجرف (2008، ص3) انه "أي مقرر يستخدم في تصميم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسب". وعليه يمكن تعريف المقرر الإلكتروني، بأنه مقرر يتم وضعه على شبكة الإنترنت، ويتفاعل فيه الطلاب وعضو هيئة التدريس مع بعضهم البعض، ويستطيع الطلاب دراسة المقرر في أي وقت وفي أي مكان بما يتناسب مع احتياجاتهم. ومن خلال تعريف المقرر الالكتروني لابد من توافر أنظمة لإدارة المقررات الالكترونية على شبكة الانترنت.

5. أنظمة إدارة المقررات الالكترونية:

في الوقت الحاضر، تستخدم الكثير من الجامعات أنظمة إدارة التعلم (Learning Management Systems)، والتي من أهم أعمالها إدارة المقررات الالكترونية وأدوات تأليف المحتوى وأدوات اتصال وتواصل مثل منتديات، ودردشات.

أنظمة إدارة التعلم هي برمجيات تؤتمت إدارة نشاطات التعلم والتعليم، من حيث المقررات، والتفاعل، ...الخ (Clarey, J. 2007, p. 23)، وبعض هذه برمجيات تجارية (مملوكة) أي لا تسمح للمستخدمين

بالاضطلاع على الكود البرمجي –البرنامج الأساس– وتعديله، وتوزيعه مثل WebCT ، Black Board أو برمجيات مفتوحة المصدر (Open Source Software) التي تسمح للمستخدمين بالاضطلاع على الكود البرمجي –البرنامج الأساسي– وتعديله، وتوزيعه، مع الاحتفاظ على حقوق الاسم والماركة ، مثل **MOODLE ، ILIAS**

1. 5 نظام ادارة التعلم Moodle

يعد نظام Moodle أحد البرمجيات مفتوحة المصدر وأحد أنظمة إدارة المقررات الالكترونية(**Course Management System**) في مجال التعليم الإلكتروني. حيث يمكن استخدامه لدعم وتحسين طريقة التدريس التقليدية وذلك بتوفير مجموعة من الإمكانيات الإلكترونية لعضو هيئة التدريس كنشر المادة التدريسية إلكترونياً، أو إجراء الامتحانات إلكترونياً، أو التواصل الإلكتروني بين المدرس والطالب، إضافة إلى تحليل الامتحانات وتزويد المدرس بكافة الإحصائيات التي يحتاجها، وغيرها.

يوفر هذا النظام واجهة تطبيقية سهلة الاستخدام، ومن الإمكانيات التي يمنحها:

- تحميل ونشر المادة الالكترونية يتيح النظام إمكانية تحميل المادة على شكل نص أو تحميل الملفات على الخادم ومن ثم السماح للطلبة بالوصول لها بكل سهولة.
- المنتديات والمحادثة يسمح للمدرس بإضافة موضوع وطرحه للنقاش مع الطلبة، إما عن طريق غرف المحادثة أو عن طريق استخدام المنتدى الخاص في المادة.
- الامتحانات يسمح بإنشاء امتحان إلكتروني وذلك من خلال تحديد الموعد والطلبة المشاركين والأسئلة لكي يتم تقديم الامتحان عن طريق الشبكة مباشرة باستخدام جهاز الحاسوب بشكل مباشر.
- الوظائف السماح للمدرس بطرح وظيفة معينة وتحديد وقت التسليم عن طريق تحميلها على النظام.
- حساب العلامات يستطيع النظام من خلال تحديد آلية حساب العلامات أن يقوم بحساب العلامات من خلال الامتحانات والوظائف، إضافة إلى تزويد المدرس بمجموعة من التقارير والرسوم الإحصائية.
- ومما يمتاز به نظام Moodle ما يلي:
- سهولة التعامل معه سواء للمدرس أو الطالب، حيث يستطيع أن يتعامل معه بشكل مباشر كل من يستخدم الحاسوب.
- متوفر بشكل مجاني على الإنترنت من خلال الموقع www.moodle.org.
- يتوفر الكود المصدري للبرامج (Open Source) على الإنترنت مما يتيح إمكانية إجراء أي تغيير على برمجته بسهولة باستخدام لغة PHP.
- يوفر واجهة إلكترونية تطبيقية (Web-Based) سهلة التعامل وباللغتين العربية والإنجليزية.
- إمكانية ربط النظام بنظام قواعد بيانات الطلبة ليتم تحميل أسماء المواد والطلبة المسجلين في كل مادة بشكل أوتوماتيكي.

2. 5 نظام ادارة التعلم Black Board

يعد نظام Blackboard أحد البرمجيات مغلقة المصدر (التجارية) وأحد أنظمة إدارة المقررات الالكترونية في مجال التعليم الإلكتروني، مصمم لمساعدة المدرسين على توفير بيئة تعليمية الكترونية حيث يسمح هذا النظام لأستاذ المقرر بناء مقررات الكترونية متكاملة، ووضع ملاحظات ومخطط المادة والأعمال والوظائف المطلوبة والإعلانات. وهو نظام يدعم صيغ ملفات Word وملفات PDF للنشر الإلكتروني، كما يقدم نظاماً فعالاً لحفظ واسترجاع نتائج امتحانات الطلاب، بالإضافة إلي تقديم نماذج اختبارات يصممها المدرس. حيث يُمكِّن بلاك بورد المدرسين من تقديم: مواد المقررات الدراسية، ومنتديات الحوار، والدردشة، والامتحانات القصيرة على الإنترنت، والموارد الأكاديمية وغيرها الكثير.

كما يتيح النظام فرص كبيرة للطلبة في أن يتواصلوا مع المقرر الدراسي خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال هذا النظام الالكتروني بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر و بقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل الكترونية متنوعة.

إن الوظيفة الأساسية لنظام إدارة المقررات الالكترونية هي تقديم محتوى المادة التعليمية إلى المتعلمين. وفي هذا الصدد يقدم نظام Blackboard وظيفة عرض المحتوى ضمن خيار محتوى المقرر (Course Content) وعندما يختار الدارس هذه الوظيفة يقوم النظام باستعراض المحتوى بالصور التالية:

- عرض المعلومات النصية مصحوبة بالصور والرسومات المتحركة وغيرها من العناصر ، ومنظمة وفقاً للتنظيم التربوي المطلوب
- الوثائق والملفات المرتبطة بموضوع الدراسة.
- الكتب والمراجع المتاحة على الشبكة أو التي ينصح المعلم طلابه بقراءتها.
- الوصلات بالمواقع الهامة.

6. مراحل إنتاج المقررات الإلكترونية

بعد تعريف المقرر الالكتروني وتوضيح أنظمة إدارة المقررات الالكترونية فلا بد من استعراض مراحل إنتاج المقرر الالكتروني لنشره على شبكة الانترنت، تخضع عملية إنتاج المقررات الإلكترونية لمجموعة من المعايير، ومن أهمها معيار (ADDIE) والذي حظي باهتمام كبير في عملية إنتاج المقررات حيث تمر عملية الإنتاج بخمس مراحل على النحو التالي (القصاص، 2008، ص 14–15):

أ. التحليل.
ب. التصميم.
ج. التطوير.
د. التطبيق.
ه. التقييم.

أ. **التحليل** : وتتمثل في تجميع معلومات عن محتوى المادة التعليمية والجمهور المستهدف وإمكانيات البيئة التعليمية والأهداف التعليمية، وهى:

- العمل على تحليل المقرر بصورة عامة.
- العمل على معرفة احتياجات المصمم.
- العمل على تحليل المتعلم ومعرفة احتياجاته والتغلب على معوقات التعليم.
- تحليل الموارد المتوفرة التي تساعد في إنتاج المقرر.
- تحديد نمط التدريس الذي سوف يتم إتباعه (النمط المختلط – النمط المعتمد على الويب) وإستراتجيات التدريس المناسبة.
- تحديد نقاط الضعف ومحاولة علاجها.
- تحديد الأهداف العامة للمقرر (معرفية – وجدانية – مهارية).
- تحليل المحتوى إلى وحدات صغيرة لتسهيل عملية تجميعها في موديولات في خريطة متجانسة.
- تحليل التدريس حيث تعتمد على تحليل المحتوى وفيه يتم تحديد أنواع ومستويات الأهداف التعليمية والأنشطة وأسلوب التقييم المناسب لكل موضوع.

ب. **التصميم** :وفى تلك المرحلة يبدأ التصميم الفعلي للمقرر ويتم فيها:

- وضع الأهداف التعليمية.
- تحديد المصادر والمواد التعليمية وتجميعها وعمل دليل بالمحتويات المتواجدة.
- توضيح عملية الترتيب التي سوف يتم إتباعها.
- وضع مقترحات لتصميم المقرر وكيفية السير في عرض المعلومات.
- وضع الأنشطة.
- تحديد طرق التقييم.
- إنشاء لوحة الأحداث الخاصة بكل شاشة.

ج. **التطوير**: وفى تلك المرحلة، يتم تنفيذ ما تم تخطيطه في مرحلة التصميم وفى ضوء الأهداف العامة للمقرر:

- العمل على إنتاج المقرر حسب التصور الموضوع.
- إنتاج كل واجهة حسب التصور الخاص بها.
- جمع وإنتاج الصور والفيديو والتمارين التفاعلية والتمارين الذاتية وبعد ذلك تحزيم المحتوى.

د. **التطبيق**:

- تجميع كل محتويات المقرر.
- إخراج المقرر في صورته النهائية.
- تركيب المحتوى على نظام إدارة المحتوى الالكتروني المستخدم بجامعة المنصورة (وهو المديل module) وهو نظام مفتوح المصدر ومجاني.
- تدريب المدربين والمتدربين على استخدام النظام.
- متابعة أداء المتدربين والمساعدة في التغلب على المشكلات (تقديم الدعم الفني).

ه. **التقييم**: تقييم مدى فعالية وجودة المقرر ويتم ذلك على مرحلتين:

- التقييم البنائي (formative assessment): تقييم المقرر وجمع الملاحظات بداية من المراحل الأولى من إنتاج وبناء المقرر.
- التقييم التجميعى (summative assessment): إجراء بعض الاختبارات على المقرر بعد مرحلة التطبيق كذلك إجراء بعض الاستبيانات وتدوين ملاحظات المتلقين (المدربين والمتدربين).

7. معايير إنتاج المقرر الإلكتروني

1.7 معايير تصميم المقرر الإلكتروني (القصاص، 2008، ص 15):

- اعتمد في تصميم المقرر على الأهداف وليس على المحتوى.
- اذكر الأهداف التعليمية في بداية كل كائن تعليمي (learning objective).
- أضف اختبارات ذاتية في نهاية كل كائن تعليمي.
- لا تستخدم الصوت أو الفيديو أو الصور ذات الأحجام الكبيرة إلا عند الضرورة.
- أن يكون محتوي المقرر كامل وخال من الأخطاء العلمية ومناسب لمستوي المتعلم.
- أن يكون المحتوي مزود بمراجع ومصادر علمية دقيقة يمكن الرجوع إليها.
- أن يكون المقرر مزود بأنشطه متنوعة تشجع علي التفكير الإبتكاري والناقد.
- أن يكون عدد التكليفات والواجبات الواردة بالمقرر مناسبة.
- لتفعيل التعاون اقترح بعض المواضيع لمناقشتها في منتدى الحوار.
- يجب أن تحزم المقرر باستخدام معايير تحزيم معروفة مثل IEEE, IMS , SCORM.

2.7 معايير بناء المقرر الالكتروني (القصاص، 2008، ص 16):

- **المحتوى:**
  - يحتوى المقرر على أهداف تغطى كافة موضوعات المحتوى.
  - يرتبط محتوى المقرر بالأهداف التعليمية الموضوعة له.
  - محتوى المقرر كامل وواضح وخال من الأخطاء العلمية.
  - يتناسب محتوى المقرر مع مستوى المتعلم.
  - يتناسب محتوى المقرر مع الموضوع العلمي أو الحقل العلمي للمقرر الدراسي.
  - المحتوى دقيق.
  - المحتوى مناسب.
  - المحتوى حديث.
  - المحتوى مقسم إلى وحدات متسقة.
  - المحتوى معروض بمنطقية.
  - المحتوى موضح بحالات وأمثلة مرتبطة به.
  - المحتوى مزود بمراجع ومصادر علمية دقيقة.
- **الأنشطة:**
  - المحتوى مزود بأنشطة متنوعة.
  - الأنشطة الواردة تشجع على التفكير الابتكارى والناقد.
  - الأنشطة الواردة منظمة بطريقة منطقية من البسيط إلى المركب.
  - عدد الأنشطة الواردة بالمقرر كافية لدراسة المقرر ودعم التعلم.
  - الأنشطة الواردة تتسم بالواقعية والقابلية للتطبيق.
  - – مصادر التعلم:
  - المواد والمصادر التعليمية المرفقة بالمقرر مناسبة لموضوعات المقرر.
  - المواد والمصادر التعليمية المرفقة بالمقرر مناسبة لمستويات المتعلمين.
  - المواد والمصادر التعليمية مقسمة إلى مواد أساسية وأخرى اختيارية.
  - المواد والمصادر التعليمية واضحة وحديثة ومرتبطة بالمحتوى.
- **التقييم:**
  - أدوات تقييم الأداء في المقرر تقدم تعليمات وتوقعات واضحة للمتعلم.
  - عدد التكليفات والواجبات الواردة بالمقرر مناسبة.
  - تنوع أدوات تقييم الأداء بالمقرر.
  - تنوع طرق تقدير الأداء بالمقرر.

3.7 معايير تقويم المقرر الإلكتروني.

المواصفات العامة للمقرر (القصاص، 2008، ص 17):

- يحتوى المقرر على عنوان واضح يرتبط بالتخصص العلمى للمقرر.
- يحتوى المقرر على مقدمة واضحة تأخذ فى الاعتبار خلفية المتعلم وتوقعاته.
- تحتوى مقدمة المقرر على الهدف من تدريس المقرر.
- تحتوى مقدمة المقرر على معلومات تبين مدى ارتباط المحتوى بالتخصص العلمي.
- يحتوى المقرر على مصادر متنوعة ملحقة.

- **تنظيم المحتوى:**
  - يحتوى المقرر على جدول لمحتوى الموضوعات يشير إلى الكيفية التي نظم بها المحتوى.
  - موضوعات المقرر مسلسلة منطقيا ومنظمة.
  - تحتوى وحدات المقرر على موضوعات رئيسة وفرعية تابعة.
  - المحتوى منظم بطريقة تظهر الاتساق بين الموضوعات.
  - المصادر الواردة في نهاية كل وحدة دقيقة ومرتبطة بموضوعات الوحدة.
  - العناوين الرئيسة والفرعية مستخدمة لتنظيم المحتوى بدقة.
- **اللغة المستخدمة:**
  - وضوح نمط الكتابة المستخدم.
  - وضوح التعليمات الواردة.
  - استخدام كلمات وجمل واضحة.
  - استخدام جمل قصيرة.
  - استخدام فقرات مختصرة.
  - المصطلحات مشتقة من طبيعة المحتوى.
  - الاختصارات والرموز معرفة تعريفا سليما.
  - التعليمات مصاغة ببساطة ووضوح.
  - المحتوى خال من التحيز (ليست مع أو ضد فئة أو عمر أو ثقافة أو عرق معين).
  - الرسوم والأشكال الواردة مستخدمة بدقة وترتبط بموضوعات المحتوى.

8. لغة البرمجة جافا (كمقرر الكتروني).

هذا وقد قام الباحثتان بالخطوات التالية:

1. وضع الأهداف الخاصة بكل فصل
2. يقسم المقرر – ثلاث ساعات أسبوعيا أي بواقع اثنان وأربعون محاضره – وكل محاضرة يتم تحديد أهدافها، والموضوعات التي تتناولها، والأنشطة داخل المحاضرة، والواجبات التي يكلف بها الطالب.

المحاضرة الأولى (كنموذج) بعنوان: تعريف بلغة البرمجة جافا.

أ. الأهداف: بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع، يُتوقع أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يحدد ميزات لغة جافا.

- يستنتج أهمية البرمجة بلغة جافا.
- يميز بين أنواع لغات البرمجة.
- يتعرف على أساسيات كتابة برنامج.

ب. الموضوعات: وتشتمل على:

- لغات البرمجة عالية المستوى.
- دور البرمجة وأهميتها.
- كتابة برنامج.

ج. الأنشطة: بعد الانتهاء من تدريس المحاضرة، يتم تقويم مدى تحصيل الطلاب من خلال مناقشتهم فيما يلى:

- ذكر ميزات لغة البرمجة جافا.
- إعطاء أمثلة لأهمية البرمجة في حياتنا.
- إيجاد نتائج برنامج.

د. الواجبات: حيث يكلف الطلاب بما يلي:

- البحث عن الفرق بين لغات البرمجة عالية المستوى ومتدنية المستوى.
- كتابة برنامج بلغة جافا.
- الإجابة على الأسئلة الخاصة بهذه المحاضرة.

3. وضع أسئلة على كل فصل(مع نموذج إجابة)، وتشتمل هذه الأسئلة على ثلاثة أنواع هي:

- الاختيار من متعدد.
- اكتب برنامج بلغة جافا.
- أوجد مخرجات برنامج.

4. قاموس المصطلحات: ويحتوى هذا القاموس على كل المصطلحات العلمية الواردة فى المادة العلمية المكونة للمقرر الدراسي أو المرتبطة بموضوع المقرر ومحتوياته.

5. بنك الأسئلة: ويشتمل على أسئلة امتحانات السنوات السابقة.

التوصيات

هنالك مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في رفع جودة تصميم المقرر الالكتروني:

1. الاهتمام باستخدام نظم إدارة المقررات في نشر المقررات التعليمية على الإنترنت.
2. تفعيل دور المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني في مرحلة التعليم الجامعي والاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإنترنت.
3. مراعاة معايير جودة التعليم الإلكتروني، لتصميم المقررات الإلكترونية ونشرها على الإنترنت.
4. الالتزام بمعايير تصميم المقررات الالكترونية من اجل إنتاج مقررات حسب القواعد.
5. تطوير المقررات الموجودة سابقا وجعلها مناسبة للمعايير الخاصة بإنتاج المقررات الالكترونية.
6. توعية كافة المدرسين للمواد باستخدام المقرر الالكتروني مع المقرر الأساسي.
7. توعية الطلاب وتدريبهم لاستخدام المقررات الالكترونية والاستفادة منها بأقصى درجة.

المراجع

1. أحمد، هالة إبراهيم حسن (2013)، الجودة في التعلُّم الإلكتروني عند تصميم المقررات إلكترونياً وفقاً لمعايير سكورم SCORM، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن، ابريل.
2. عطوان، أحمد (2010م). *التعليم الإلكتروني والمقرر الإلكتروني*. مجلة التعليم الالكتروني بجامعة المنصورة، العدد الخامس فى مارس، متوفرة على الموقع الاتي: http://mansvu.mans.edu.eg.
3. الجرف، ريما سعد (2008) التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية ,المؤتمر الخامس لمنظمة آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العالم العربي، فاس، المغرب، أكتوبر.
4. إسماعيل، الغريب زاهر (2009م). *المقررات الإلكترونية*. الطبعة الاولى، القاهرة: دار عالم الكتب.
5. رمود، ربيع عبدالعظيم (2012). *تقنيات التعليم الالكتروني*، جدة: مكتبة خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
6. القصاص، مهدي محمد (2008). *نحو نموذج تطبيقي لإنتاج المقررات الجامعية الكترونياً مقرر علم الاجتماع القانوني أنموذجا*، الندوة العلمية السنوية الرابعة "علم الاجتماع بين متطلبات الجودة والواقع الاجتماعي" جامعة الزقازيق، كلية الآداب.
7. ملحم، سامي (2000)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
8. Jung I. (2011). *The dimensions of e-learning quality: Research from the learner's Perspective*, Technology and Development vol. 59 issue 4. p. 445 – 464.

الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى

د. فؤاد إسماعيل عياد
كلية التربية
جامعة الأقصى – فلسطين
fuadayad@gmail.com

أ. ياسر عبد الرحمن صالحة
كلية التربية
جامعة الأقصى– فلسطين
yasser_sa@yahoo.com

الملخص: *هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية من الكليات الثلاث الرئيسة بالجامعة، وقد بلغت(141)عضو هيئة تدريس، منهم 37 من كلية العلوم، و48 من كلية التربية، و56 من كلية الآداب، وتمثلت أداتي الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى فوق المتوسط من الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، حيث بلغ هذا المستوى(68.80%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري الكلية، والخبرة، والتفاعل بينهما. كما بينت النتائج أن الاتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى هو اتجاه إيجابي وبمستوى فوق المتوسط(72.98%)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغير الكلية وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لتفاعل متغيري الكلية والخبرة. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل ودورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لرفع كفاءتهم الذاتية في مجال الحاسوب، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني.*

الكلمات المفتاحية: *الكفاءة الذاتية في الحاسوب، الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الأقصى.*

مقدمة:

يشهد العصر الحالي وبشكل غير مسبوق ثورة هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي بدورها أثرت ولا تزال على النظام التعليمي الذي بدأ يأخذ صيغاً جديدة في مؤسساته ومضامينه ووسائله، مما جعل التكنولوجيا أداة أساسية في العملية التعليمية في مراحلها المختلفة. فالمؤسسات التعليمية لا خيار أمامها سوى مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة في التعليم، وهذا يتطلب منها تطوير برامجها ومراجعة أنظمتها وقوانينها إدارياً ومهنياً واستثمار التكنولوجيا الحديثة كوسيلة أساسية في نظام التعليم[19].

واستجابة لدواعي التطوير المعتمدة على التوظيف التكنولوجي تزايد الاهتمام بتفعيل تكنولوجيا التعليم والمعلومات للوصول إلى التعلم الإيجابي الذي يعنى بالاستخدام الأمثل للمعلومات وتوظيفها. واتجه التعليم نحو نموذج مختلف تتغير فيه ممارسات العمل الحالية في المؤسسات التعليمية؛ ليتفاعل فيها ثلاث استراتيجيات متشابكة هي: الجودة، والإتاحة، والتعلم مدى الحياة. فمع انتشار الشبكات وتوظيف تقنيات الويب 2.0 توسع استخدام التعليم عبر الويب في مستويات متعددة لتقديم خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني لجميع المستفيدين. ويقدم التعليم الإلكتروني نوعاً جديداً من أنواع الثقافة الرقمية التي تركز على معالجة المعلومات وفق منهجية يتبناها الفرد، كما يعد النشر الإلكتروني أحد الظواهر الثقافية، حيث وفرت الإنترنت تقنيات جديدة للواقع الرقمي من بينها أنظمة إدارة المحتوى، أو أنظمة إدارة التعلم Learning Management systems(LMS)[4].

ويعرف عبد الجليل(2012) التعليم الإلكتروني على أنه"منظومة قائمة على توظيف المستحدثات التكنولوجية في تفعيل العملية التعليمية ولتنمية مهارات التواصل بين المعلم والمتعلم والمتعلمين أنفسهم بما يتناسب وقدراتهم الشخصية[19]. ويعرفه زاهر(2009، 39) بأنه"توظيف أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية أو تجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت المعتمد على الاتصالات المتعددة الاتجاهات، وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين والمعلمين والخبراء والبرمجيات في أي وقت ومن أي مكان"[9]. أما شمي وآخران(2008، 237) فيعرفانه بأنه"طريقة إبداعية تقدم بيئة تعلم تفاعلية متمركزة حول المتعلم، ومصممة مسبقاً بشكل جيد في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة، وتستخدم مصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية، وهي متاحة لكل فرد، في أي مكان وزمان"[17]. أما يونس والسيد(2006) فيعرفانه على أنه"أسلوب لتقديم المادة التعليمية بواسطة الحاسب وشبكات الإنترنت بطريقة متمركزة حول

المتعلم وبطريقة تفاعلية، وبأسلوب يسهل التعامل معه من أي مكان وفي أي وقت"[30].

ويتميز التعليم الإلكتروني بأنه[6، 28]:

- يوفر للمتعلم إمكانية التعلُّم في أي وقت وفي أي مكان.
- يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا ما استخدم بطريقة التعليم عن بعد (Distance Learning).
- يوسع فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.
- التمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم بكل ما هو جديد دون الحاجة إلى ترك أعمالهم، إضافة إلى تعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية.
- يوفر بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمعلم والعكس وبين المتعلم وزملائه.
- يشجع على التعلم المستمر مدى الحياة.
- قلة تكلفة التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالتعليم التقليدي.
- سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

ويرى عبد القادر (2013) أن التعليم الإلكتروني يحقق العديد من الأهداف، والتي من أبرزها[20]:

- يوفر بيئة تعليمية غنية بمصادر التعلم المتنوعة.
- يشجع على التواصل بين عناصر منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين كلٍ من الجامعة والمنزل والبيئة المحيطة.
- تقديم التعليم في صورته المعيارية، فالدروس والمقررات تقدم في صورة نموذجية.
- يقدم تقويماً شاملاً ومتنوعاً بما يوفر من بنوك الأسئلة النموذجية.
- يحقق سهولة وسرعة انتقال الخبرات التربوية من خلال توفير قنوات اتصال عالية الجودة، تمكن أعضاء هيئة التدريس والمدربين والمشرفين والطلبة من المناقشة وتبادل الآراء.
- يعد التعليم الإلكتروني من أهم أساليب التعليم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والإقبال المتزايد على التعليم.
- يوسع التعليم الإلكتروني فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب الأفراد وتأهيلهم دون ترك أعمالهم.

ويتم توفير التعليم الإلكتروني عن طريق الإنترنت بطريقتين:

1. التعليم الإلكتروني التزامني (Synchronous E-Learning):

هو تعليم مباشر (Online)، حيث يقوم الطلبة المسجلون في المقرر الدراسي في هذا النوع من التعليم بالدخول إلى موقع المقرر على الإنترنت في الوقت نفسه لإجراء المناقشة والمحادثة فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين المدرس[14]. ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول الطالب على التغذية الراجعة المباشرة أو الفورية من المعلم[27].

2. التعليم الإلكتروني اللاتزامني(ASynchronous E-Learning):

حيث يدخل الطلبة موقع المقرر في هذا النوع من التعليم في أي وقت يشاءون، وكل حسب حاجته ووقته المناسب له، فهو تعلم غير مباشر يتم بوساطة تقنيات التعليم الإلكتروني كالبريد الإلكتروني، فيتبادل الطلبة المعلومات فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين المدرس في أوقات متباينة[14]. ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم أن المتعلم يتعلم في الوقت الذي يناسبه، كما يستطيع الرجوع إلى المادة إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك، ومن أهم سلبياته عدم حصول الطالب على التغذية الراجعة الفورية من المعلم[27].

وتضم المكونات التشاركية الأساسية في بيئة التعليم الإلكتروني ما يلي[6]:

- المعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:
  - القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.
  - القدرة على استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته بما في ذلك الإنترنت، والبريد الإلكتروني، وبعض أنظمة إدارة التعلم، وإنشاء المدونة الشخصية والتعديل فيها.
- المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:
  - مهارات التعلُّم الذاتي (Self Directed Learning Skills).
  - القدرة على استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني، وبعض أنظمة إدارة التعلم.
- طاقم الدعم التقني: ويجب أن يكون متخصصاً في مجال الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويتسم التعليم العالي اليوم بزيادة التكيف والتكامل بين تكنولوجيات التعليم الإلكتروني، وتعد أنظمة إدارة التعلم مثل Blackboard, WebCT, Moodle؛ من أبرز التكنولوجيات القائمة على الويب والمستخدمة لتسهيل تصميم وتدريس المقررات الإلكترونية[43]. وفي غالب الأحيان سيما في التعليم الجامعي النظامي تعمل أنظمة إدارة التعلم كجزء من التعلم المدمج للمساق، والذي يتكون من التعلم وجهاً لوجه، والدعم الإلكتروني عبر والويب. وتقدم أنظمة إدارة التعلم العديد من المزايا للمعلم والطالب على حد سواء، ومنها: إتاحة الفرصة لتقديم موضوعات المساق بطريقة مرنة، وجعل التدريس والتعلم أكثر فاعلية[41]، كما أنها تحفز كلاً من الخطو الذاتي وأساليب التعلم العميق، نظراً لما توفره من أدوات التعلم الغنية، وإمكانية الإبحار خلال هذه الأنظمة بتحكم كامل من الطلبة[47].

إن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تزود المؤسسات التعليمية ببيئات تعليمية متكاملة على شبكة الإنترنت من حيث الإدارة، وإيصال المقررات للمستفيدين، وكذلك متابعة الطلاب من الناحية التعليمية،

ويُنظر إلى أنظمة إدارة التعلم على أنها من أهم عناصر أي برنامج تعليمي على شبكة الإنترنت. ولنجاح أي نظام لإدارة التعلم الإلكتروني يجب أن تتحقق فيه الأمور التالية: أن يكون متاحاً للجميع وليس مقصوراً على جهة معينة أو عدة جهات، وقابلاً للتطوير، وسهل الاستخدام، ومتوازناً في جميع جوانبه ومكوناته، وأن يكون ذو موثوقية وآمناً من الاختراقات، كما يجب أن يدعم النظام أنواع متعددة من مصادر المعلومات من مختلف الشركات المنتجة، وأن يكون مبنياً على معايير واضحة مفتوحة للنشر على شبكة الإنترنت[40].

ويرى"أوزنبويلو وآخران" Uzunboylu, Ozdamli & Ozcinar, (2006a) أن أهمية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تنبع من خلال ما تقدمه من فوائد للطلاب، فهي تيسر لهم التعلم في أي مجال من المجالات طبقاً لقدراتهم، فالمكان والزمان ليسا مقيدين للعملية التعليمية، فكل طالب يمتلك الدخول لتلك الأنظمة والحصول على المعلومة في أي وقت ومن أي مكان، كما يستطيع مشاركة الآخرين معارفهم وخبراتهم من خلال البيئة التفاعلية التي يوفرها هذا النوع من التعليم[57].

وتنقسم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني إلى قسمين، القسم الأول هو أنظمة مفتوحة المصدر(غير تجارية)، ويوجد على شبكة الإنترنت أكثر من (100) نظام لإدارة التعليم الإلكتروني مفتوح المصدر، ومن أبرز تلك الأنظمة وأشهرها نظامي Moodle، Claroline. أما القسم الثاني فهي الأنظمة مغلقة المصدر(تجارية)، ويوجد العديد منها على شبكة الإنترنت، ومن أشهرها نظامي Tadarus, Blackboard.

وهناك تنافس كبير بين الشركات المطورة لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني سواء كانت المغلقة المصدر منها أو المفتوحة، حيث تتسابق تلك الشركات في تحسين وتطوير أدوات التعليم المتزامن وغير المتزامن بما يخدم مصلحة المتعلمين كغرف المحادثة، ومنتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، وغيرها. وكذلك العمل الجاد في معالجة الصعوبات والمشكلات التي تواجه مستخدمي تلك الأنظمة في العديد من المجالات، مثل: تسجيل وإدارة بيانات المتعلمين، وجدولة المقرر، ووضع خطة التعليم، وإتاحة المحتوى للمتعلمين[21].

مشكلة الدراسة:

يمثل عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي عنصراً أساسياً في منظومة تكنولوجيا التعليم، سيما في ظل التحديات التي فرضتها الثورة التكنولوجية، والمتمثلة في تغيير دوره ليتوافق مع الاحتياجات والمتطلبات المهنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني. ومما لا شك فيه أن تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني وأنظمته يعتمد بدرجة كبيرة على الاتجاهات الموجودة لدى هؤلاء، فالاتجاهات تؤثر في سلوك الأفراد وتفاعلهم مع التكنولوجيا بشكل عام. ويسهم عدد من العوامل في تشكيل اتجاهات الأفراد ومواقفهم نحو استخدام التكنولوجيا وتعاملهم معها، ومن أبرز هذه العوامل: الخبرات السابقة، والقدرات المعرفية للأشخاص من أساليب واستراتيجيات وحل مشكلات وغيرها[44]. ويرى "زاكوبلوس"أن نقص التدريب والكفايات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني وأنظمته يمكن أن تؤثر سلباً على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك الأنظمة[58]. ومن أجل رفع كفاءة الهيئة التدريسية في مجال الحاسوب وتطبيقاته من ناحية، وتطوير اتجاهاتها إيجابياً نحو التعليم الإلكتروني من ناحية أخرى؛ قامت الإدارات والكليات المختلفة في جامعة الأقصى في السنوات الأخيرة بعقد ندوات، وورش عمل، ودورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس في مجال الحاسوب والتعليم الإلكتروني، وذلك من أجل الوصول إلى مستوى أفضل من الأداء الأكاديمي وكفاءة العملية التعليمية.

وتأتي الدراسة الحالية كمنطلق أساسي لتقييم دور تلك الجهود في تطوير الكفاءة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الحاسوب والإنترنت وما يتعلق بها من مهارات أساسية وضرورية للمدرس للقيام بواجباته على أفضل وجه في عالم تكنولوجي معلوماتي سريع التغير. ولما كانت الكفاءة الذاتية في الحاسوب تؤثر وتتأثر بعوامل عديدة من أبرزها الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى تلك الكفاءة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وتبحث في طبيعة العلاقة الارتباطية بينها وبين اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، بحيث تتضح صورة الواقع بشكل علمي دقيق مما يُمكن من وضع التوصيات والمقترحات المناسبة للنهوض بالعملية التعليمية في الجامعة وتطويرها في مجال التعليم الإلكتروني. وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وما علاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لديهم؟، ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما؟
3. ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما؟

5. هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى؟

فروض الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين مستوى الكفاءة الحاسوبية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي(60%).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) في مستوى الكفاءة الحاسوبية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي(60%).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) في مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري(الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما.
5. توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\propto \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وتحديد إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلك الكفاءة تعزى لمتغيري(الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما، كما تهدف الدراسة إلى التعرف إلى اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني، وتحديد إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الاتجاه تعزى لمتغيري(الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما، وكذلك الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- أنها تأتي استجابة للاتجاهات الإقليمية والعالمية التي تنادي بضرورة تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم في كافة المستويات والمؤسسات التعليمية، سيما في ضوء التغيرات المتسارعة في مجال التعليم الإلكتروني.
- أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية في الحاسوب كمكون مهم في توجهات أعضاء هيئة التدريس ودافعيتهم نحو استخدام التعليم الإلكتروني وتوظيفه بشكل جاد في العملية التعليمية.
- كونها من الدراسات النادرة على المستوى العربي(حسب علم الباحثان) التي تناولت قياس الكفاءة الذاتية الحاسوبية، وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.
- تزداد أهمية الدراسة في ضوء طبيعة عينة الدراسة، وهم أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، حيث أن قلة من الدراسات أجريت على هذه الفئة من المدرسين على المستويين الفلسطيني والعربي.
- تقديم أداة جديدة لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- قد يستفيد المختصون في تكنولوجيا التعليم، والمسئولون في التعليم الجامعي بشكل عام، من الأدب التربوي والنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.
- تبين الدراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى جوانب الكفاءة الذاتية في الحاسوب الواجب توافرها لدى كلٍ منهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها المسئولين عن التعليم الإلكتروني وتطوير العملية الأكاديمية في جامعة الأقصى، وذلك لتحديد الأساس الذي يجب الانطلاق منه لتطوير الكفاءة الذاتية للمدرسين في مجال الحاسوب، وكذلك اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني.
- ربما يستفيد الباحثون من أدوات الدراسة الحالية ومقترحاتها في بحث جوانب أخري مكملة لموضوعه.

حدود الدراسة:

تقيدت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- تحديد مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.
- طبقت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في الكليات الثلاث الرئيسة بجامعة الأقصى، وهي كلية العلوم، وكلية التربية، وكلية الآداب، في حين استبعدت الكليات الأخرى نظراً لحداثة إنشائها وقلة أعداد المدرسين فيها.
- طبقت الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الجامعي 2012-2013م.
- حدد الباحثان نسبة(60%) كمستوى افتراضي لتحديد مستويي الكفاءة الذاتية في الحاسوب، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وذلك بناءً على متوسط المقياس الخماسي لأداتي الدراسة، والذي يمثله العدد(3).

التعريفات الإجرائية:

- **الكفاءة الذاتية في الحاسوب:** يعرف الباحثان الكفاءة الذاتية في الحاسوب بأنها" اعتقاد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وتصوراتهم حول قدرتهم على استخدام وتوظيف التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وتقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب المعد لهذا الغرض.
- **التعليم الإلكتروني:** يتبنى الباحثان تعريف يونس والسيد(2006) للتعليم الإلكتروني، والذي ينص على أنه" أسلوب لتقديم المادة التعليمية بواسطة الحاسب وشبكات الإنترنت بطريقة متمركزة حول المتعلم وبطريقة تفاعلية، وبأسلوب يسهل التعامل معه من أي مكان وفي أي وقت"[30].
- **الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:** يعرف زهران(2003، 172) الاتجاه بأنه"تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط(يقع فيما بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة(القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف(جدلية) في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"[11]. ويعرفه أبو علام(2004) بأنه"استجابة عامة عند الفرد إزاء موضوع معين، وبالتالي تتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينة سريعة دون تفكير، أو تردد إزاء الموضوع الذي يرتبط بشعوره الداخلي"[3]. ويعرفه مراد وسليمان(2005، 319) بأنه"استجابات الفرد نحو قضية أو موضوع جدلي معين، أي استجابة الفرد وتصرفاته نحو موضوع الاتجاه" [26].

ويعرف الباحثان الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني إجرائياً بأنه "مجموع استجابات القبول والرفض التي يبديها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو القضايا المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، وهي: أهمية التعليم الإلكتروني، استخدام التعليم الإلكتروني، الاهتمام بالتعليم الإلكتروني. ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني المعد لهذا الغرض.

- **التفاعل بين متغيري الكلية والخبرة:** ويُقصد به التأثير المشترك بين المستويات الثلاثة للكلية(التربية، العلوم، الآداب) والمستويات الثلاثة للخبرة(أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؛ لإحداث فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني أو الكفاءة الذاتية في الحاسوب، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس في مستوى أو أكثر من المستويات الثلاثة في كلية أو أكثر من الكليات الثلاث.
- **جامعة الأقصى:** هي جامعة حكومية تتبع وزارة التربية والتعليم العالي، تم تأسيسها عام 1991م، وتضم (11) كلية جامعية، و(40) برنامج بكالوريوس، وبرنامجي ماجستير، ومقرها مدينة غزة.
- **أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى:** هم الطاقم التدريسي الأكاديمي المثبتون(المتفرغون) بالجامعة، ويحملون درجة الدكتوراه أو الماجستير.

الإطار النظري:

أولاً: الكفاءة الذاتية:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية في تفسير السلوك الإنساني، وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self-Efficacy؛ على أنه كفاءة الذات أو فعالية الذات، وهذا المفهوم يشكل المحدد الرئيس لسلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي[2].

ويرى "باندورا"(Bandura, 1977, 20) أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عالٍ بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فعالية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوىً عالٍ، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالقلق وانخفاض التقدير الذاتي نحو القدرة على الإنجاز[32].

وتعتبر الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا ترتبط فقط بما ينجزه الفرد، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأن الكفاءة الذاتية هي نتاج للقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة[35].

إن أول من أشار إلى مفهوم الكفاءة الذاتية هو باندورا(Bandura)، حيث ربط بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية، والتكيف الإنساني، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا بأن لدى الإنسان مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير، والتخطيط، وتنظيم الذات، والتكيف مع المواقف؛ بمعنى أن أداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية. ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية محوراً رئيساً من محاور نظرية التعلم الاجتماعي، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بالكفاءة الذاتية بالدافعية والانجازات الشخصية، فالفرد يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وذلك ببذل أقصى جهد لتحقيق النجاح[50].

إن مفهوم الكفاءة الذاتية في بداية نشأته استمد أسسه من اتجاهين نظريين مختلفين هما: نظرية وجهة الضبط لروتر(Rotter)، والنظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا (Bandura). فمصطلح

الكفاءة الذاتية أول من استخدمه هم باحثو منظمة راند، عندما قاموا بالتعديل في مقياس وجهة الضبط لروتر وطبقوه على عدد كبير من المعلمين[31].

ويرى "شنك"(Schunk, 1991) أن الكفاءة الذاتية "هي معتقدات الفرد عن مقدرته في التصرف بطرق معينة يراها ضرورية لتحقيق مستوى الأداء المرغوب"[55]. ويرى غنيم(2001، 51) أن الكفاءة الذاتية هي "وعي الفرد بقدراته وإمكاناته والتي يدركها على أنها تؤهله لإنجاز نشاط ما في موقف مناسب"[22]. ويرى الزيات(2001، 501) أن الكفاءة الذاتية هي"اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة"[13]. ويعرف "كينزي وآخران"(Kinzie, Delcourt & Powers, 1994) الكفاءة الذاتية على أنها"ثقة الفرد في قدرته التي يمكن أن تؤثر في أدائه للمهام". أي أن الكفاءة الذاتية تعكس ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق نتيجة محددة[46]. ويعرف "باندورا"(Bandura, 1994) الكفاءة الذاتية على أنها"اعتقاد الأفراد في قدرتهم على توظيف العمليات المعرفية والدافعية التي يمكن من خلالها التحكم في الأحداث المؤثرة في حياتهم، ومساعدتهم في تحقيق الحفز الذاتي"[34].

ولقد توصل باندورا في دراساته التطورية من العام 1977 حتى العام 1988، إلى أن الكفاءة الذاتية هي مكون يستخدم في الغالب لتوضيح قدرة الفرد على الحكم كيف يستطيع حقاً إنجاز مهمة ما لتحقيق الهدف المنشود[53]. وقد عُرفت الكفاءة الذاتية في البداية على أنها "معتقدات الشخص حول قدرته على النجاح في إنجاز السلوك المطلوب أو إنتاج المخرج المرغوب"، ولقد تم تنقيح هذا التعريف في دراسة باندورا للعام(1986)[33]، والتي أكد فيها بندورا على أهمية التمييز بين مهارات المكون والقدرة على أداء الأفعال. وتوالت التحسينات لمفهوم الكفاءة الذاتية من خلال الدراسات اللاحقة ليتم التأكيد على أن الكفاءة الذاتية هي"اعتقاد الفرد في قدرته على أداء مهام محددة"، وتتكون من ثلاثة أبعاد هي: الصعوبة، والمقدرة، والعمومية. ويتمثل بعد الصعوبة في مستوى الصعوبة الذي يعتقد الفرد أنه يستطيع أن يصل إليه عند تنفيذ المهمة. أما بعد المقدرة فيتمثل في الثقة التي يمتلكها الفرد للوصول إلى مستوى معين من الصعوبة، في حين يتمثل بعد العمومية في الدرجة التي يتوقعها الفرد للتعميم في المواقف المحددة[53].

ويضيف"باندورا"(212 ,1997) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يضعون غالباً خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر[32].

وتؤكد بدوي(2001، 151) على أن الكفاءة الذاتية تمثل مركزاً مهماً في دافعية المدرس يساعده على القيام بالأنشطة التعليمية بشكل قوي وفعال، كما أنها تساعده على مواجهة الصعاب التي تعترض تحسين أداؤه وتطوير قدراته[5]. ولقد قام "روس"(Ross, 1994,) بمراجعة 88 دراسة عن الكفاءة الذاتية للمعلمين وتوصل إلى وجود ارتباط بين كفاءة المعلم الذاتية وسلوكه داخل القاعة الدراسية. ولقد أوضح "روس" أن المعلم مرتفع الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً إلى[51]:

- تعلم اتجاهات واستراتيجيات جديدة للتدريس واستخدامها.
- استخدام أساليب ضبط تساعد على زيادة تحصيل الطلبة.
- تقديم مساعدة خاصة للطلاب منخفضي التحصيل.
- بناء وعي الطلبة عن مهاراتهم الأكاديمية.
- تحديد أهداف تعليمية يمكن للطلاب تحقيقها.
- ويؤكد "باندورا"(Bandura, 1994) أن الكفاءة الذاتية من العوامل الحاسمة في عملية التنظيم الذاتي واختيار نوعية الخبرات التي يحتاجها المتعلم، وتحقيق الحفز الذاتي، فالكفاءة الذاتية للفرد هي عبارة عن التصورات الذاتية للفرد عن نفسه واعتقاده فيما يملكه من معارف ومهارات، وفي قدرته على أداء شيء معين واتخاذ القرار والاختيار بين مجموعة من البدائل، ومن خلالها تزداد قدرة المتعلم على مواجهة الفشل والشدائد، كما تقلل من التوتر الذي قد يحدث في بعض المواقف، وتدعم ثقته في ذاته، وهذا يساعد في تفسير الكثير من سلوكيات المتعلم[34].

ويرى قطامي(2004) ان الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، حيث أن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم، وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي يتصرفون بها[24].

ويشير الزيات(1999، 390) إلى أن اعتقادات الفرد أو إدراكاته للكفاءة الذاتية تؤثر على فعله وجهده ومثابرته وتكيفه وأنماط التفكير لديه، كما تؤثر على مستوى إنجازه وقدرته على مواجهة الضغوط[12].

وتتكون الكفاءة الذاتية للمدرس من ثلاثة مكونات أساسية هي[23]:

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وتعني ما يتمتع به المدرس من خصائص تتمثل في سعة الأفق وسرعة البديهة ومرونة التفكير، والقدرة على بناء الأحكام، والقدرة على التحليل والنقد، والقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف، والقدرة على الإنجاز.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية: وتشمل الجوانب الثقافية العامة وضبط النفس وتحمل المسئولية، والقدرة على إنجاز القرار، وقوة الشخصية، وما يتمتع به المدرس من خصائص مثل قدرته على إقامة علاقات اجتماعية، والتعاون، والقيادة.

- الكفاءة الذاتية المهنية: وهي ما يتمتع به المدرس من قدرة على البحث، وخلق مناخ تعليمي ملائم للطلاب، والتحكم في مهارات التدريس ومادة التخصص، والاطلاع المستمر على الجديد.

وتمثل معتقدات الكفاءة الذاتية للمدرسين(Teachers' Self Efficacy Beliefs) عاملاً من العوامل المهمة المؤثرة في العملية التعليمية من خلال تأثيرها في سلوك المدرس، فهي ترتبط بقدرة المدرس على التعامل مع التباين في الموقف التعليمي، وبقدرته على تبني الاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية لطلابه، وبصموده في وجه التحديات التي قد تتولد بسبب طبيعة المساقات الدراسية المستخدمة أو نوعية طلابه[18].

ويتضح مما سبق أن أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية تزداد في المحافظة على فعالية أداء المدرس في الفترات التي تتعرض فيها العملية التعليمية لتحولات مختلفة، كالتحول نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، والتعليم الإلكتروني؛ سيما على مستوى التعليم الجامعي. ومثل هذه التحولات الكبيرة في نظام التعليم عادة ما تقترن بنوع من عدم الوضوح الكامل للرؤية عند المدرسين، ووجود تحديات تستلزم من المدرسين قدرة عالية من التكيف والتعامل مع مثل تلك الظروف.

ويرى "بوش"(Busch, 1995) أن الكفاءة الذاتية في الحاسوب هي نوع خاص من الكفاءة الذاتية[37]، ويعرف"كومبي وهيجينز" (Compeau & Higgins, 1995) الكفاءة الذاتية في الحاسوب على أنها"اعتقاد الشخص في مقدرته على استخدام الحاسوب"، ويؤكدان على أن الأشخاص الذين لديهم ثقة منخفضة في قدرتهم على استخدام الحاسوب يمكن أن يكون أداؤهم أكثر ضعفاً في المهام القائمة على الحاسوب[42]. ويشير "بوش"(Busch, 1995) إلى أن العديد من الدراسات أكدت على أن الاتجاهات الإيجابية نحو الحاسوب، وارتفاع الكفاءة الذاتية في الحاسوب، وانخفاض مستوى قلق الحاسوب؛ يمكن أن تكون عوامل مهمة في مساعدة الأشخاص لتعلم مهارات الحاسوب واستخدامه[37]، أما "زانق وإسبينوزا" (Zhang & Espinoza, 1998) فيريان أنه كلما كانت الثقة التي يشعر بها الفرد تجاه مهاراته الحاسوبية أقل؛ كلما كانت الرغبة لديه أكبر لتعلم تكنولوجيا الحاسوب[59]. ومن ناحية أخرى يرى "سام وآخران" (Sam, Othman & Nordin, 2005) أن خبرة الحاسوب السابقة يمكن أن تقود الشخص إلى الاعتقاد بسهولة التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وعموماً فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد نحو تعلم الأفكار والتطبيقات الحاسوبية الجديدة[54].

ويؤكد"سادي وكيرا"(Saade & Kira, 2009) على أنه بالرغم من ثورة الإنترنت في العقدين الأخيرين؛ إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن نسب عالية من المدرسين لا زال لديها نوع من الخوف المرتبط بالحاسوب، وأن استخدام الحاسوب بالنسبة لهؤلاء يرتبط ببعض التأثيرات الجانبية غير السارة. كما تشير هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية في الحاسوب تؤثر على الاستخدام الشخصي للحاسوب، وكذلك على أداء المهام المعتمدة على الحاسوب[53].

ثانياً– الدراسات السابقة:

أ– دراسات تناولت الكفاءة الذاتية:

- دراسة"كورداكي" (Kordaki ,2013) وهدفت إلى التعرف إلى الدافعية، والكفاءة الذاتية، والتوقعات الذاتية لمعلمي الحاسوب في المدارس الثانوية، وقد أجريت الدراسة على 25 معلماً من خلال مقابلات مقننة، وبينت النتائج أن المعلمين لديهم معتقدات متباينة حول المفاهيم الثلاثة السابقة، وأن بعض هذه المعتقدات تدعم إدراكهم لأساليب التدريس البنائية، في حين أن البعض الآخر لتلك المعتقدات يقيد الممارسات السلوكية التقليدية المتعارف عليها لدى المعلمين، وأوضح معظم المدرسين أن لديهم معتقدات مختلطة" داعمة ومقيدة" مما يربك أداءهم التدريسي[48].
- دراسة الوطبان(2011)، وهدفت إلى التعرف إلى طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعاً لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم، وقد تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية، والآخر لقياس توجهات الأهداف الدافعية، وأظهرت النتائج تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان، وفي التوجه نحو الأداء، وأن المعلمين والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء [29].
- دراسة خالد(2010)، وهدفت إلى دراسة التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة على عينة عشوائية مكونة من (200) طالباً وطالبة، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة عينة الدراسة [8].
- دراسة"سادي وكيرا"(Saade & Kira, 2009)، وهدفت إلى تقصي العلاقة بين قلق الحاسوب والكفاءة الذاتية في الحاسوب ضمن التعليم الإلكتروني، وقد تم تطبيق استبيان يضم الكفاءة الذاتية في الحاسوب وقلق الحاسوب على(645) طالباً جامعياً، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائياً بين قلق الحاسوب والكفاءة الذاتية في الحاسوب، وأن الكفاءة الذاتية في الحاسوب تلعب دوراً دالاً إحصائياً في تقليص تأثير قلق الحاسوب، وعلى إدراك سهولة الاستخدام لنظام التعليم الإلكتروني[53].

- دراسة الزق(2009)، وهدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. وتألفت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس موزعين بالتساوي على السنوات الأربع. وقد طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة متوسط، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس والكلية، وأن هناك فروق تعزى للمستوى الدراسي وللتفاعل بين المستوى الدراسي والكلية[10].
- دراسة"سيفيروقلو"(Seferoglu, 2007)، وهدفت إلى الكشف عن مدى إدراك طلبة كلية التربية لكفاءتهم الذاتية في استخدام الحاسوب. وتمثلت أداتي الدراسة في استبانة ومقياس "الكفاءة الذاتية في الحاسوب"، وتم تطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من 54 طالب من جامعة أنقرة بتركيا، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية كان مرتفعاً، وخلصت الدراسة إلى أن الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات يتطلب توفير الشروط الأساسية، والتي من أبرزها تقديم الدعم المؤسسي المادي والمعنوي[56].
- دراسة إبراهيم(2006)، وهدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق التدريس في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب المعلمين في مصر وسلطنة عمان، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(271) طالب وطالبة بكلية التربية بمصر (جامعة حلوان– الأزهر – قناة السويس)، و(150) طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس بعمان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وقلق التدريس لدى طلاب العينتين[1].
- دراسة الشافعي(2005)، وهدفت إلى بحث العلاقة بين الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية العامة لدى المعلمين، وبحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال الكفاءة الذاتية العامة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم من معلمي المراحل المختلفة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة المهنية والكفاءة الذاتية العامة لدى المعلمين[16].
- دراسة "كاسيدي وإتشس"(Cassidy & Eachus, 2003)، وهدفت إلى بناء مقياس للكفاءة الذاتية في الحاسوب، ودراسة العلاقة بينها وبين خبرة الحاسوب والتدريب عليه. وطبقت الدراسة على عينة من(244)طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب وخبرة الحاسوب والتدريب عليه[38].
- دراسة "كافاكو"(Cavaco, 2003)، والتي فحصت العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية الصيدلة في البرتغال، وتوصلت الدراسة إلى إثبات أن الكفاءة الذاتية مؤشر دال إحصائياً لزيادة الإنجاز لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز[39].

ب– دراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

- دراسة لال والجندي(2010)، وهدفت إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات، وقد تم تصميم استبانة لذلك الغرض وتطبيقها على عينة من(462) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة جدة. وأظهرت النتائج أن اتجاه معلمي التخصص العلمي ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات في مجال العمل أكثر إيجابية من الفئات والتخصصات الأخرى[25].
- دراسة "برايسكي وآخران"(Birisci, Metin, & Karakas, 2009)، وهدفت إلى تحديد اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام الحاسوب والإنترنت. وتكونت العينة من(191) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاه المعلمين نحو استخدام الحاسوب والإنترنت إيجابي وبدرجة عالية[36].
- دراسة "كاو وتاسي"(Kao & Tsai, 2009)، وهدفت إلى تحديد العلاقة بين كفاءة المعلمين الذاتية في استخدام الإنترنت، واتجاهاتهم نحو استخدام الإنترنت، وأجريت الدراسة على (421) معلماً من (20) مدرسة بالمرحلة الابتدائية في تايوان. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين الكفاءة الذاتية في استخدام الإنترنت لدى المعلمين واتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام الإنترنت[45].
- دراسة سلامة(2006)، وهدفت إلى التعرف إلى الواقع التقني لعضو هيئة التدريس الجامعي في كلية المعلمين بالرياض. وأعد الباحث استبيان حول استخدام اعضاء هيئة التدريس للحاسوب، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس لا يرقى إلى مستواً عالٍ، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمستحدثات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، والخبرة، والتخصص[15].
- دراسة الحسن(2005)، وهدفت إلى التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في

- التعليم الجامعي السوداني، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى للتخصص أو سنوات الخبرة [7].
- دراسة "سام وآخران"(Sam et al., 2005) ، وهدفت الدراسة إلى تقصي الفروق في قلق الحاسوب، والاتجاه نحو الإنترنت، والكفاءة الذاتية في الحاسوب؛ لدى طلبة الجامعة بماليزيا، حيث طبقت مقاييس ثلاثة لهذه المتغيرات على 81 طالباً و67 طالبة من طلبة سبع كليات جامعية ومركز الدراسات اللغوية بماليزيا. وبينت النتائج انخفاض قلق الحاسوب لدى الطلبة، أما اتجاهاتهم نحو الإنترنت فهي متوسطة، في حين أن كفاءتهم الذاتية في الحاسوب عالية، كما أنهم يستخدمون الإنترنت بكثافة للأغراض التعليمية كإجراء البحوث، وتحميل المصادر الإلكترونية، واتصالات البريد الإلكتروني[59].

إجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء وصفاً للإجراءات التي اتبعت للإجابة عن أسئلة الدراسة، ويشمل:

أولاً- منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، حيث تم استخدام هذا المنهج في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لديهم، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

ثانياً- مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية العلوم، وكلية التربية، وكلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة، وقد قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية تناسبية من هذا المجتمع لتطبيق أداتي الدراسة عليها، وجدول(1) وجدول(2) يوضحان توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها على الترتيب:

جدول(1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الكلية / الخبرة	العلوم	التربية	الآداب	المجموع
5 سنوات فأقل	25	28	41	94
5-10 سنوات	23	34	32	89
10 سنوات فأكثر	37	40	47	124
المجموع	85	102	120	307

جدول(2) توزيع أفراد عينة الدراسة

الكلية / الخبرة	العلوم	التربية	الآداب	المجموع
5 سنوات فأقل	11	13	19	43
5-10 سنوات	10	16	15	41
10 سنوات فأكثر	16	19	22	57
المجموع	37	48	56	141

ثالثاً- أدوات الدراسة:

أ- مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب:

هدف هذا المقياس إلى الكشف عن اعتقاد أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وتصوراتهم حول قدرتهم على استخدام وتوظيف التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك الأدبيات المعرفية ذات العلاقة؛ أعد الباحثان الصورة المبدئية للمقياس والتي تكونت من(21) فقرة، ولقد تم استخدام المقياس الخماسي المتدرج (موافق جداً- موافق- لا أدري - غير موافق- غير موافق إطلاقاً) لتحديد تقدير عضو هيئة التدريس لمستوى قدراته في استخدام المهارة الحاسوبية أو التعامل معها. وأعطيت الاستجابة على هذا المقياس الخماسي الدرجات(5 ، 4 ، 3 ، 2، 1) على الترتيب. وفي ضوء المقياس الخماسي السابق حدد الباحثان القيمة المتوسطة"3"(نسبة 60%) كمستوى افتراضي لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

ضبط المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالي تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والذين قاموا بداء ملاحظاتهم على فقرات المقياس من حذف وإضافة وتعديل، حيث أصبحت فقرات المقياس(15) فقرة، كما قام الباحثان بإجراء صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع المجموع الكلي للفقرات، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (31) فرداً من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، وقد جاءت النتائج كما يوضحه جدول(3).

جدول(3)يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والمجموع الكلي للفقرات

رقم الفقرة	1	2	3	4	5
معامل الارتباط	0.447*	0.424*	0.422*	0.375*	0.405*
رقم الفقرة	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
معامل الارتباط	0.548**	0.571**	0.614**	0.540**	0.609**

رقم الفقرة	11	12	13	14	15
معامل الارتباط	0.391*	0.506**	0.422*	0.403*	0.367*

*(ر) الجدولية عند درجة حرية(29) ومستوى دلالة(0.05)= 0.355

**(ر) الجدولية عند درجة حرية(29) وعند مستوى دلالة(0.01)= 0.456

يتضح من جدول(3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05).

وتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبار على العينة أعلاه والمكونة من (31) فرداً من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، وقد أعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين المتوسط العام للاستجابات في التطبيق الأول، والمتوسط العام للاستجابات في التطبيق الثاني، وجدول(4) يبين ذلك.

جدول(4)يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب

الثبات	العدد	المتوسط العام	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
التطبيق الأول	31	51.26	5.62	**0.79
التطبيق الثاني	31	52.29	5.19	

**(ر) الجدولية

عند درجة حرية(29) ومستوى دلالة(0.01)= 0.456 يتضح من جدول(4) أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني دال إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، وهذا يشير إلي ثبات المقياس وصلاحيته لجمع البيانات من عينة الدراسة.

ب- مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

هدف هذا المقياس إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني من حيث أهميته واستخدامه والاهتمام به، وبالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك الأدبيات المعرفية ذات العلاقة؛ أعد الباحثان الصورة المبدئية للمقياس والتي تكونت من(27)فقرة، ولقد تم استخدام المقياس الخماسي المتدرج (موافق جداً- موافق- لا أدري -غير موافق- غير موافق إطلاقاً) لتحديد عضو هيئة التدريس رأيه في فقرات المقياس. وأعطيت الاستجابة على هذا المقياس الخماسي الدرجات(5 ، 4 ، 3 ، 2، 1) على الترتيب. وفي ضوء المقياس الخماسي السابق حدد الباحثان القيمة المتوسطة"3"(نسبة 60%) كمستوى افتراضي لتحديد مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى.

ضبط المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجالي علم النفس وتكنولوجيا التعليم، والذين قاموا بإبداء ملاحظاتهم على فقرات المقياس من حذف وإضافة وتعديل، حيث أصبحت فقرات المقياس(24) فقرة، كما قام الباحثان بإجراء صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع المجموع الكلي للفقرات، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على العينة أعلاه والمكونة من (31) فرداً من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، وقد جاءت النتائج كما يوضحه جدول(5).

جدول(5) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والمجموع الكلي للفقرات

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6
معامل الارتباط	0.358*	0.408*	0.379*	0.478**	0.454*	0.669**
رقم الفقرة	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
معامل الارتباط	0.434*	0.356*	0.601**	0.457**	0.745**	0.672**
رقم الفقرة	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
معامل الارتباط	0.361*	0.658**	0.397*	0.611**	0.366*	0.424*
رقم الفقرة	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
معامل الارتباط	0.393*	0.521**	0 .404*	0.372*	0.388*	0.443*

*(ر) الجدولية عند درجة حرية(29) ومستوى دلالة(0.05) = 0.355

**(ر) الجدولية عند درجة حرية(29) وعند مستوى دلالة(0.01)= 0.456

يتضح من جدول(5) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05).

وتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبار على العينة أعلاه والمكونة من (31) فرداً من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، وقد أعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين المتوسط العام للاستجابات في التطبيق الأول، والمتوسط العام للاستجابات في التطبيق الثاني، وجدول(6) يبين ذلك.

جدول(6) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

الثبات	العدد	المتوسط العام	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
التطبيق الأول	31	82.42	7.94	0.85**
التطبيق الثاني	31	83.68	8.304	

**(ر) الجدولية عند درجة حرية(29) وعند مستوى دلالة(0.01)= 0.456

يتضح من الجدول(6) أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني دال إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01)، وهذا يشير إلي ثبات المقياس وصلاحيته لجمع البيانات من عينة الدراسة.

خامساً– خطوات الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بالخطوات التالية:

- إعداد أداتي الدراسة، وضبطهما.
- تحديد عينة الدراسة وتطبيق أداتي الدراسة عليها.
- رصد النتائج، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- تحليل النتائج ومناقشتها.
- وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

سادساً– المعالجة الإحصائية:

لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لنتائج تطبيق أداتي الدراسة، استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية.
- اختبار تحليل التباين الثنائي مع تفاعل(Two-Way ANOVA With Interaction).
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
- معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً– الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى بغزة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفرض الأول الذي ينص على"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي (60%)". ولاختبار هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب، ومن ثم تم استخدام اختبار"ت" للعينة الواحدة (One-Sample T-Test)، وجدول(7) يوضح نتائج الاختبار.

جدول(7) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي

البيان / الكلية	النهاية العظمى	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة عند (0.05)
العلوم	75	50.19	8.22	66.92 %	3.842	0.00 (دالة)
التربية	75	53.52	10.73	71.36 %	5.500	0.00 (دالة)
الآداب	75	50.88	10.64	67.84 %	4.131	0.00 (دالة)
الكليات الثلاث مجتمعة	75	51.60	10.13	68.80 %	7.735	0.00 (دالة)

يتضح من جدول(7) أن مستوى الدلالة لجميع قيم"ت" دالة إحصائياً، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي (60%). وتشير هذه النتيجة إلى وجود مستوى فوق المتوسط من الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة

الأقصى في كل كلية من الكليات الثلاث على حده، وفي الكليات الثلاث مجتمعة.

ولتحديد جوانب القوة والضعف لدى أعضاء هيئة التدريس في الجوانب المختلفة للكفاءة الذاتية في الحاسوب، قام الباحثان بحساب النسبة المئوية لتقديرات عينة الدراسة في كل فقرة من فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب مع وضع ترتيب تنازلي لتلك الفقرات، وجدول(8) يوضح ذلك.

جدول (8) يوضح النسب المئوية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب وترتيبها تنازلياً حسب تقديرات عينة الدراسة

م.	الفقرة	النسبة المئوية	الترتيب
	أنا قادر على:		
.1	تنزيل البرامج المختلفة للحاسوب(مثل:، برنامج Acrobat, Ms Office, WinRAR(PDF)، برنامج تحويل Doc إلى PDF.	%70.50	7
.2	حفظ الملفات المختلفة بالامتدادات والإصدارات المناسبة.	%78.58	2
.3	استخدام محركات البحث المختلفة(مثل: Yahoo, google, Youtube) للبحث عن المعلومات والمصادر المختلفة.	%84.54	1
.4	التعامل مع الشبكات الاجتماعية المختلفة(Facebook, Twitter) من حيث مهارة الإضافة والتعليق وتحميل الصور ومقاطع الفيديو.	%74.75	5
.5	التعامل مع برنامج معالج الكلمات (MS Word) من أجل إنشاء وتعديل وتنسيق الجداول والمستندات لعمل التقارير وللاستخدامات المختلفة.	%77.31	3
.6	استخدام برنامج البوربوينت(Powerpoint) لعرض المحاضرات المختلفة وكذلك عمل التمارين والواجبات من خلاله.	%74.04	6
.7	استخدام برنامج الجداول الإلكترونية(Excel) لإدخال بيانات مختلفة، وعمل حسابات بسيطة، وعرض البيانات على شكل جداول ورسومات.	%68.37	8
.8	استخدام البريد الإلكتروني في عمليات الاتصال وإرسال الرسائل واستقبالها من خلال الخوادم المختلفة مثل (Hotmail ، Yahoo،Gmail).	%77.30	4
.9	استخدام برامج تصميم مواقع الويب مثل(FrontPage, Dreamweaver) من أجل إنشاء موقع ويب بسيط أو التعديل فيه.	%57.87	13
.10	استخدام برامج تحرير الفيديو مثل(Moviemaker, Adobe Premier, and Ulead video Studio).	%61.28	12
.11	استخدام برامج تحرير الصور مثل(Microsoft Paint, adobe Photoshop) لإعداد أو تعديل مصادر التعلم اللازمة في التدريس.	%61.37	11
.12	استخدام برامج الحركة مثل(Macromedia Flash, Authorware, Director) وتوظيفها في محاضراتي.	%56.45	15
.13	إنشاء مدونة شخصية والتعديل فيها من حيث إضافة التعليقات والملفات والصور.	%66.10	10
.14	استخدام برامج المؤتمرات الصوتية مثل(Yahoo, MSN Messenger, and Skype). لأغراض التعاون مع الآخرين.	%66.24	9
.15	استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني مثل(Blackboard, WebCT, Moodle) في العملية التعليمية.	%57.30	14

يتضح من جدول(8) أن أعلى مستويات الكفاءة الذاتية في الحاسوب جاءت في الفقرة رقم(3)"استخدام محركات البحث المختلفة(مثل: Yahoo, google, Youtube) للبحث عن المعلومات والمصادر المختلفة" بنسبة(84.54%)، وتلتها الفقرة رقم(2)"حفظ الملفات المختلفة بالامتدادات والإصدارات المناسبة" بنسبة(78.58%)، وتلتها الفقرة رقم(5)"التعامل مع برنامج معالج الكلمات (MS Word) من أجل إنشاء وتعديل وتنسيق الجداول والمستندات لعمل التقارير وللاستخدامات المختلفة" بنسبة(77.31%)، وتلتها الفقرة(8)"استخدام البريد الإلكتروني في عمليات الاتصال وإرسال الرسائل واستقبالها من خلال الخوادم المختلفة مثل (Yahoo، Gmail، Hotmail)" بنسبة(77.30%). أما أدنى مستويات الكفاءة الذاتية في الحاسوب فقد جاءت في الفقرة رقم(12)"استخدام برامج الحركة مثل(Macromedia Flash, Authorware, Director) وتوظيفها في محاضراتي" بنسبة(56.45%)، وتلتها الفقرة رقم(15)"استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني مثل(Blackboard, WebCT, Moodle) في العملية التعليمية" بنسبة(57.30%)، وتلتها الفقرة رقم(9)"أنا قادر على استخدام برامج تصميم مواقع الويب مثل(FrontPage, Dreamweaver) من أجل إنشاء موقع ويب بسيط أو التعديل فيه" بنسبة(57.87%)، وتلتها الفقرة رقم(10)"أنا قادر على استخدام برامج تحرير الفيديو مثل(Moviemaker, Adobe Premier, and Ulead video Studio)" بنسبة(61.28%)، ثم تلتها الفقرة رقم(11)"أنا قادر على استخدام برامج تحرير الصور مثل (Microsoft Paint, adobe Photoshop) لإعداد أو تعديل مصادر التعلم اللازمة في التدريس"(61.37%)؛ حيث حصلت هذه الفقرات على نسب مئوية منخفضة نسبياً. ويتبين من طبيعة هذه الفقرات أنها ذات ارتباط كبير بالتعليم الإلكتروني وأنظمته ومتطلبات توظيفه من برامج الصور والحركة والفيديو. وعليه تشير هذه النتائج إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى فيما يتعلق بالمهارات المتقدمة للتعليم الالكتروني مقارنة بغيرها من المهارات الأخرى.

ثانياً- الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما؟. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفرض الثاني والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما". ولاختبار هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي مع تفاعل(Two-Way ANOVA With Interaction)، وجدول(9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول(9)نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب حسب متغيري الكلية والخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة عند (0.05)
الكلية	323.574	2	161.787	1.596	0.207 (غير دالة)
الخبرة	162.181	2	81.091	0.800	0.452 (غير دالة)
الكلية×الخبرة	484.825	4	121.206	1.195	0.316 (غير دالة)
الخطأ	13384.818	132	101.400		
المجموع	389713.000	141			

يلاحظ من جدول(9) أن قيم "ف" على الترتيب هي: 1.596، 0.800، 1.195، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري الكلية، والخبرة، والتفاعل بينهما. ويتضح من هذه النتيجة أن مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الثلاث(العلوم، التربية، الآداب) هو مستوياً متقارب جداً، وأن الفروق الموجودة بينها هي فروق طفيفة وليست جوهرية.

ثالثاً- الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفرض الثالث الذي ينص على"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي(60%)". ولاختبار هذا الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، ومن ثم تم استخدام اختبار"ت" للعينة الواحدة (One-Sample T-Test)، وجدول(10) يوضح نتائج الاختبار.

جدول(10) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاءهيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي

البيان / الكلية	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة عند(0.05)
العلوم	120	83.05	7.77	%69.21	8.653	0.00 (دالة)
التربية	120	90.35	11.23	%75.29	11.322	0.00 (دالة)
الآداب	120	88.19	11.15	%73.49	10.868	0.00 (دالة)
الكليات الثلاث مجتمعة	120	87.58	10.72	%72.98	17.257	0.00 (دالة)

يتضح من جدول(10) أن مستوى الدلالة لجميع قيم"ت" دالة إحصائياً، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى وبين المستوى الافتراضي(60%). وتشير هذه النتيجة إلى وجود مستوى فوق المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في كل كلية من الكليات الثلاث على حده، وفي الكليات الثلاث مجتمعة. ويتضح من ذلك أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني هو اتجاه إيجابي.

رابعاً- الإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما؟، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفرض الرابع والذي ينص على"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري (الكلية، والخبرة) والتفاعل بينهما". ولاختبار هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي مع تفاعل(Two-Way ANOVA With Interaction)، وجدول(11) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول(11)نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني حسب متغيري الكلية والخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة عند (0.05)
الكلية	1070.679	2	535.339	4.792	0.010 (دالة)
الخبرة	59.973	2	29.986	0.268	0.765 (غير دالة)
الكلية×الخبرة	146.801	4	36.700	0.329	0.858 (غير دالة)
الخطأ	14745.123	132	111.705		
المجموع	1097637.000	141			

يلاحظ من جدول(11) أن قيمة "ف" لمتغير الكلية هي(4.792)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغير الكلية. ولمعرفة أي الكليات كانت الفروق ذات دلالة في صالحها؛ تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات الكليات الثلاث، وجدول(12) يبين ذلك.

جدول(12) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير الكلية

المقارنات	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة عند(0.05)
التربية- العلوم	7.3001*	0.008(دالة)
التربية-الآداب	2.1577	0.585(غير دالة)
الآداب-العلوم	5.1424	0.075(غير دالة)

يتضح من جدول(12) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى لمتغير الكلية؛ هي فقط بين كلية التربية وكلية العلوم، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. ويشير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يحملون اتجاهات إيجابية بشكل أفضل وبفارق جوهري عن نظرائهم في كلية العلوم. كما يتضح من نتائج اختبار(Scheffe) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ونظرائهم في كلية الآداب، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب ونظرائهم في كلية العلوم.

ويتضح من جدول(11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف"(0.268)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، ويدل ذلك على أن اختلاف مستوى الخبرة بين أعضاء هيئة التدريس لم يكن عاملاً مؤثراً في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أفراد عينة الدراسة.

كما يتضح من جدول(11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لتفاعل متغيري الكلية والخبرة، حيث بلغت قيمة "ف"(0.329)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.05)، ويدل ذلك على أن تفاعل المستويات الثلاثة لمتغير الخبرة مع الكليات الثلاث لأعضاء هيئة التدريس لم يكن عاملاً مؤثراً في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أفراد عينة الدراسة.

خامساً- الإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى؟. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باختبار الفرض الخامس والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى". ولاختبار هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وجدول(13) يوضح ذلك.

جدول(13)معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

البيان / الأداة البحثية	النهاية العظمى	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة عند(0.05)
مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب	75	51.60	10.13	0.252	0.003 (دالة)
مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	120	87.58	10.72		

يتضح من جدول(13) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون هي(0.252)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.01)، أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير الكفاءة الذاتية في الحاسوب، ومتغير الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني يؤثر كلٍ منهما في الآخر، وأن أي تحسين أو تطوير لأعضاء هيئة التدريس في أحد هذين المجالين ينعكس إيجاباً على تقدمهم وتطوير أدائهم في المجال الآخر.

مناقشة النتائج:

- تشير نتائج السؤال الأول إلى وجود مستوى فوق المتوسط من الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، حيث بلغ هذا المستوى(68.80%). ويمكن تفسير ذلك في ضوء العديد من الدورات التدريبية التي عقدتها الجامعة في السنوات الثلاث الأخيرة في مجال الحاسوب، حيث قامت الجامعة بعقد هذه الدورات في إطار خطتها الاستراتيجية والتي تضمنت عدداً كبيراً من الدورات التدريبية لتطوير الكادر الأكاديمي في المجالات المختلفة، ومن أبرزها مجال الحاسوب، هذا بالإضافة إلى تركيز المدرسين الجدد في السنوات الأخيرة على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الحاسوبية في ضوء اعتماد الدورات التدريبية في مجال الحاسوب ضمن معيار الخبرات في مقابلات التوظيف بالجامعة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة"سيفيروقلو" (Seferoglu, 2007)[56]، ودراسة سام وآخران Sam et al., (2005)[54]، واللتان أشارتا إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، في حين اختلفت النتيجة السابقة مع دراسة الزق(2009)[10]، والتي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة كان متوسطاً.
- وبينت نتائج السؤال الأول أن الفقرات ذات المهارات الحاسوبية المتقدمة والمرتبطة بشكل مباشر بالتعليم الإلكتروني وأنظمته ومتطلبات توظيفه من برامج الصور والحركة والفيديو؛ قد حصلت على أدنى النسب المئوية في مقياس الكفاءة الذاتية في الحاسوب حسب تقديرات عينة الدراسة. وعليه ومن خلال النتائج السابقة يرى الباحثان أن مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى يحتاج بشكل عام إلى تطوير، كما أن هناك حاجة أكبر للتركيز على تطوير المهارات المتقدمة المتعلقة بالتعليم الالكتروني بشكل مباشر.
- وتشير نتائج السؤال الثاني إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغيري الكلية، والخبرة، والتفاعل بينهما. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أعضاء هيئة التدريس في مستويات الخبرة المختلفة بالكليات الثلاث في جامعة الأقصى تتاح لهم الفرص المتساوية، ويُقدم لهم الدعم المادي والمعنوي المتكافئ لتطوير قدراتهم في مجال الحاسوب، من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية التي تنفذها الجامعة ذاتها، أو تلك التي تشارك فيها لدى المؤسسات المحلية أو الدولية المختلفة. وقد أولت الجامعة هذه الكليات الثلاث اهتماماً واضحاً دون باقي الكليات بالجامعة؛ كون هذه الكليات هي من الكليات الأساسية والتي تشمل العدد الأكبر من أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء. وتتفق النتيجة السابقة مع إحدى نتائج دراسة الزق(2009)[10]، والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية، واختلفت مع نتيجة أخرى لنفس الدراسة والتي بينت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وللتفاعل بين متغيري المستوى الدراسي والكلية.
- وتشير نتائج السؤال الثالث إلى أن اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى نحو التعليم الإلكتروني هو اتجاه إيجابي وبمستوى فوق المتوسط(72.98%). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة عوامل رئيسة هي:
  - ورش العمل، والندوات العلمية، والدورات التدريبية العديدة التي عقدتها الجامعة في مجال التعليم الإلكتروني خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
  - شيوع فكرة التعليم الإلكتروني في جامعة الأقصى، وفي غيرها من الجامعات المحلية في السنوات الأخيرة، نتيجة لعقد العديد من المؤتمرات العلمية والأيام الدراسية التي تناولت التعليم الإلكتروني، مما شكل ظاهرة متنامية جديرة بالاهتمام لدى المدرسين بكافة فئاتهم وتخصصاتهم.
  - قيام العديد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى بالعمل بنظام الساعة في بعض جامعات التعليم المفتوح كجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الأمة، وهذه الجامعات تعتمد اعتماداً أساسياً على التعليم الإلكتروني في تنفيذ مساقاتها الدراسية، مما اكسب هؤلاء المدرسين خبرة واتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني.
  - أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس بدأ يدرك أهمية تبنيه لفكرة التعليم الإلكتروني والعمل على توظيفها كمؤشر على التطوير المهني والأكاديمي الذاتي، والذي يمثل جانباً معنوياً مهماً للأستاذ الجامعي.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كلٍ من: "برايسكي وآخران"(Birisci et al., 2009)[36]، والتي توصلت إلى أن اتجاه المعلمين نحو استخدام الحاسوب والإنترنت إيجابي، ودراسة الحسن(2005)[7]، والتي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التعليم الجامعي السوداني، في حين اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة "سام وآخران" Sam et al., 2005)[54]، والتي توصلت إلى أن اتجاهات طلبة التعليم الجامعي نحو الإنترنت كانت متوسطة.

- وتشير نتائج السؤال الرابع إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى تعزى لمتغير الكلية، حيث اتضح أن هذه الفروق هي فقط بين كلية التربية وكلية العلوم، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تنفيذ مجموعة من المشاريع الأكاديمية الممولة دولياً خلال

السنوات الخمس الأخيرة في الجامعة، حيث ركزت تلك المشاريع على تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني، وقد كانت الفئة الأكثر استفادة من هذه المشاريع هي من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، ومن ناحية أخرى يُعد التعليم الإلكتروني بأبعاده التربوية المختلفة من ضمن اختصاص واهتمام جزء لا بأس به من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لال والجندي(2010)[25]، والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بين المعلمين تعزى للتخصص، في حين اختلفت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة الحسن(2005)[7]، والتي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى للتخصص.

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج السؤال الرابع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن مستويات الخبرة الثلاثة لأعضاء الهيئة التدريس في الكليات الثلاث بجامعة الأقصى يتم إشراكها بشكل متوازن في الأنشطة، والدورات التدريبية، والندوات العلمية التي تعقدها الجامعة في مجال التعليم الإلكتروني. كما أشارت نتائج السؤال الرابع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لتفاعل متغيري الكلية والخبرة. ويتضح من ذلك عدم وجود تأثير مشترك دال إحصائياً بين المستويات الثلاثة للكلية والمستويات الثلاثة للخبرة؛ لإحداث فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس في مستوى أو أكثر من المستويات الثلاثة في كلية أو أكثر من الكليات الثلاث.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تقوم به الجامعة من إشراكٍ متوازن وتمثيلٍ متكافئ نسبياً للكليات الثلاث من ناحية، ومستويات الخبرة المختلفة لأعضاء هيئة التدريس في الكلية الواحدة من ناحية أخرى؛ عند عقد الأنشطة، والدورات التدريبية، والندوات العلمية في مجال التعليم الإلكتروني.

- وتشير نتائج السؤال الخامس أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية في الحاسوب، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الارتباط الموضوعي بين المتغيرين، فاعتقاد عضو هيئة التدريس بقدرته وكفاءته على استخدام برمجيات الحاسوب وتطبيقاته والتعامل معها يجعله أكثر قبولاً لفكرة استخدام التعليم الإلكتروني وتوظيفه في العملية التعليمية، وذلك لاعتقاده أن لديه من الكفاءة الحاسوبية ما يؤهله للتعامل مع أنظمة التعليم الإلكتروني واستخدامها بيسر وسهولة، والعكس صحيح حيث أن تنمية اتجاه عضو هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني من خلال الأيام الدراسية، والندوات والمؤتمرات العلمية تحفز عضو هيئة التدريس على تطوير قدراته ومهاراته في مجال الحاسوب وتطبيقاته المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "كاو وتاسي"(Kao & Tsai, 2009)[45]، والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو استخدام الإنترنت لدى المعلمين.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد المزيد من الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لرفع كفاءتهم الذاتية في مجال الحاسوب وتطبيقاته، مع التركيز على المهارات الحاسوبية المتقدمة والمرتبطة بشكل مباشر بالتعليم الإلكتروني وأنظمته ومتطلبات توظيفه من برامج الصور والحركة والفيديو.
- ضرورة استمرار إدارة جامعة الأقصى في عقد الأنشطة، وورش العمل، والمؤتمرات والندوات العلمية المختلفة حول أهمية التعليم الإلكتروني ودوره في العملية التعليمية لتنمية الاتجاهات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني.
- تبني جامعة الأقصى لنظام محدد لإدارة التعليم الإلكتروني، بحيث يتم توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو تطوير كفاياتهم في هذا النظام ومكوناته المختلفة.
- الأخذ بعين الاعتبار معيار التمكن من كفايات الحاسوب واستخدام التعليم الإلكتروني ضمن المعايير الأساسية لتوظيف أعضاء هيئة التدريس الجدد.
- أن يتم اعتماد معيار استخدام عضو هيئة التدريس بالجامعة للتعليم الإلكتروني في تدريس مساقاته كأحد معايير تقييم الأداء السنوي لعضو هيئة التدريس؛ تحفيزاً له لتطوير قدراته في مجال الحاسوب والتعليم الإلكتروني.
- إشراك الطلبة في المؤتمرات والندوات المتعلقة بالتعليم الإلكتروني لتطوير اتجاهاتهم ومشاركاتهم الإيجابية في تفعيل وإنجاح توظيف التعليم الإلكتروني في تدريس المساقات المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الإلكتروني والكفاءة الذاتية في الحاسوب، مثل:
  - أثر برنامج تدريبي محوسب على تنمية الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
  - دراسة قلق الحاسوب وعلاقته بكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
  - دراسة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

- دراسة فعالية أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المفتوحة والمغلقة في تدريس المقررات الجامعية في جامعة الأقصى.
- دراسة واقع التعليم الإلكتروني والكفاءة الذاتية في الحاسوب في الكليات والجامعات الفلسطينية الأخرى في قطاع غزة.
- دراسة معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- دراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية.

المراجع:

1 إبراهيم، محمود(2006). معتقدات الكفاءة الذاتية والإحساس بقلق التدريس لدى الطلاب المعلمين– دراسة مقارنة بين طلاب كليات التربية في مصر وسلطنة عمان. مجلة البحث التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مجلد(5)، عدد(2)، 189–273.

2 إبراهيم، نجاح(2011). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. مجلة الطفولة والتربية، العدد7، السنة الثالثة، 56–111.

3 أبو علام، رجاء(2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات، القاهرة.

4 أمين، زينب ومحمد، نبيل(2009). فاعلية المدونات على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طلاب الدراسات العليا ذوي المستويات المختلفة للطاقة النفسية. مؤتمر "التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، يومي 12–13 أغسطس 2009، 329–391.

5 بدوي، منى(2001). أثر تنمية الكفاءة الأكاديمية على الفعالية الذاتية لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، العدد19.

6 الحذيفي، خالد(1428/2007هـ). أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(3)، مجلد20.

7 الحسن، عصام(2005). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام معطيات تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع153.

8 خالد، بني محمد(2010)." التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت". مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العوم الانسانية)، مجلد 24(2)، 413–432.

9 زاهر، الغريب(2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

10الزق، أحمد (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد10، العدد2، 38–58، يونيو 2009.

11زهران، حامد(2003). علم النفس الاجتماعي، ط6. القاهرة، عالم الكتب.

12الزيات، فتحي(1999). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس "مركز الإرشاد النفسي جودة الحياة: توجه قومي للقرن الحادي والعشرين". كلية التربية، جامعة عين شمس، 373–417.

13الزيات، فتحي(2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج نظرية، الجزء الثاني. دار النشر للجامعات، القاهرة.

14سالم، أحمد(2004). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، ط1. الرياض، مكتبة الرشد.

15سلامة، عبد الحافظ(2006). نموذج تقني لتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية– كلية الرياض نموذجاً–في ضوء الواقع ونتائج بعض الدراسات. المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، جامعة القاهرة، المجلد2،(5–6) يوليو 2006.

16الشافعي، إبراهيم(2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، المجلد19، العدد75، الكويت.

17شمي، نادر وإسماعيل، سامح ومحمد، مصطفى(2008). مقدمة في تقنيات التعليم، ط1. عمان: دار الفكر.

18الظفري، سعيد بن سليمان(2011). أثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية للمعلمين بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، العدد3، 147–176.

19عبد الجليل، علي(2012). فاعلية برنامج الكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي في تنمية بعض مهارات التواصل الكترونياً والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية. المجلة العلمية، المجلد28، العدد3، كلية التربية، جامعة أسيوط.

20عبد القادر، أمل حسين(2013). جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الثاني، 67–82.

21الغديان، عبد المحسن(2010). أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني: دراسة مقارنة لمصادر مفتوحة(Claroline–Moodle) ومصادر

مغلقة(Tadarus–Blackboard). مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد17، مايو2010.

22غنيم، محمد(2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية(دراسة عاملية). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، عدد أبريل، 45–77.

23الغول، أحمد(1993). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

24قطامي، يوسف(2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

25لال، زكريا والجندي، علياء(2010). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة– المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد2، العدد2، يوليو2010، 12–61.

26مراد، صلاح وسليمان، أمين(2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها. دار الكتاب الحديث، القاهرة.

27الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد(2005). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، ط1. الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.

28الموسى، عبد الله(1423/2002هـ). التعليم الإلكتروني: مفهومه–خصائصه–عوائقه. ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية – جامعة الملك سعود، الرياض.

29الوطبان، محمد بن سليمان(2011). توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم. المجلة التربوية، المجلد25، العدد98، الجزء الأول، 101–143.

30يونس، محمد والسيد، محمد(2006). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية في الفترة من، جامعة القاهرة، المجلد الثاني، (5–6) يوليو، 2006.

31 Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Paully, C. & Zallman, M.(1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools(Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction No. 130243).

32 Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

33 Bandura, A. (1986b). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

34 Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran(Ed.), Encyclopedia of human behavior, Vol. 4, pp. 71-81.

35 Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H.Freeman.

36 Birisci, S., Metin, M. & Karakas, M. (2009). Prospective elementary teachers attitudes toward computer and internet use: A sample from Turkey. World Applied Science Journal, 6(10).

37 Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. Journal of Educational Computing Research, 12, 147-158.

38 Cassidy, S. & Eachus, P.(2003). Developing the computer self-efficacy scales investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. www.google.com/self-efficacy research.htm.

39 Cavaco, A. (2003). Achievement motivation and self-efficacy perception among portuguese pharmacy student. Pharmacy Education, V.3, No.2, 109-116.

40 Cavus, N., Uzunboylu, H. & Ibrahim, D. (2006). Using the Moodle learning management system and Grewptool collaborative tool for teaching a programming language. The Creative the Future 4th FAE International symposium, University of Lefke, Lefke, Cyprus.

41 Coates, H., James, R., & Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. Tertiary Education and Management, 11(1), 19-36.

42 Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. MIS Quarterly, 19, 189-211.

43 Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. Instructional Science, 33, 513-540.

44 Jacko, J. (2007). Users Interact Differently: Towards a Usability-Oriented User Taxonomy. Human-Computer Interaction. Part ILNCS 4550, Springer- Verlag Berlin Heidelberg.

45 Kao, C. & Tsai, C.(2009). Teachers attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning. Computer & Education Journal, 53(1), 66-73.

46 Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. Research in Higher Education, 35, 745-768.

47 Knight, J. (2010). Distinguishing the learning approaches adopted by undergraduates in their use of online resources. Active Learning in Higher Education, 11(1), 67-76.

Educational Technology & Society, 8 (4), 205-219.

55 Schunk, D. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. Educational Psychology, V.26, No.4, 207-231.

56 Seferoglu, S. (2007). Preservice Teachers' Perceptions of Their Computer Self-Efficacy. Fourth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, Bangkok, Thailand, November 18-19, 2007.

57 Uzunboylu, H., Ozdamli, F. & Ozcinar, Z.(2006a). An evaluation of open source learning management system according to administration tools and curriculum design. Near East University, Nicosia, Cyprus.

58 Zakopoulos, V. (2005). An Evaluation of the Quality of ICT Teaching within an ICT-Rich Environment: The Case of Two Primary Schools. Education and Information Technologies, 10(4), 323–340.

59 Zhang, Y., & Espinoza, S. (1998). Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers, and desirability of learning computing skills. Journal of Research on Technology in Education, 30 (4), 420-436.

48 Kordaki, M. (2013). High school computing teachers' beliefs and practices: A case study. Computers & Education, Volume 68, 141-152.

49 Malikowski, R., Thompson, M., & Theis, J. (2007). A model for research into course management systems: Bridging technology and learning theory. Journal of Educational Computing Research, 36(2), 149-173.

50 Pajares, F. (2005). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Educational & Psychological Measurement. 68(3). 443-463،

51 Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the meeting of the Canadian Association of Curriculum Studies, Calgary.

52 Rotter, J.(1996). Generalized expectancies for internal vs. external content of reinforcement. Psychological Monographs, 80,1-2.

53 Saadé, R. & Kira, D. (2009). Computer Anxiety in E-Learning: The Effect of Computer Self-Efficacy. Journal of Information Technology Education, Volume 8, 1-190.

54 Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, and Attitudes toward the Internet: A Study among Undergraduates in Unimas.

تقييم ثقافة إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية

الدكتور طارق سلامه محمد احمد
كلية التربية جامعة مصراته – ليبيا
Dr-tareksalama@hotmail.com

الملخص: *بعد أن كان التعليم للجميع أصبح التعليم للتميز، والتميز للجميع، ولذ أصبح التركيز على النوعية والجودة والاعتماد، أمرًا لابد منه لتحقيق تميز التعليم للجميع، ولا تزال الجامعات تعاني من التحديات والصعوبات في ظل واقع ثورات الربيع العربي لذا جاءت الدراسة لمحاولة إنعاش احد قطاعات التعليم الجامعي الهامة ألا وهي كليات التربية والتي تخرج معلمي مراحل التعليم قبل الجامعي بتقييم الوضع الراهن لثقافة إدارة الجودة الشاملة والوقوف على أهم معوقات الانطلاق نحو ضمان الجودة من خلال قياس محددات أساسية وهي الثقافة التنظيمية السائدة والأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية التي تتفق ومتطلبات الجودة واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة واختيرت العينة بالطريقة العشوائية العمدية من بعض أعضاء هيئة التدريس من كليات(التربية جامعة مصرانه – التربية جامعة المنيا) وذلك بدولتي مصر وليبيا. واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات. واستخلص الباحث أهمية تهيئة المناخ المناسب لضمان عمليات الجودة واعتماد وإقرار ثقافة تنظيمية وأكاديمية متطورة تتسم بروح التنافس ونظم الإدارية ومالية تضمن استيفاء متطلبات الجودة والاعتماد.*

الكلمات المفتاحية: *الجودة الشاملة، الثقافة التنظيمية، الأوضاع الأكاديمية، الأوضاع الإدارية والمالية.*

1. المقدمة (Introduction):

يشهد المجتمع العربي في العصر الحالي مناخا جديدا من الرغبة في التغير والتطور والتقدم في جميع المجالات العامة وفي مجال الإدارة والتعليم بصفة خاصة حيث تدخل الإدارة التعليمية العربية القرن الحادي والعشرين وهى تمر على كل من الصعيد المحلى والعالمي بالكثير من المعوقات تزامنا مع التطور الهائل للكيانات الاقتصادية والفكرية الجديدة التي طرأت على المجتمعات العربية والتي تخلق له عالماً جديداً لم يشهده من قبل تجعل التميز والقدرة على المنافسة هي أسباب البقاء الوحيدة.

2. مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث بقطاع التعليم الجامعي لوحظ أن هناك تضارب في الآراء حول أهمية تطبيق الجودة وثقافتها وسياستها الداعمة للعملية التعليمية في المؤسسة الواحدة وان هناك الكثير من المعوقات قد لا يستطيع أن يعبر عنها البعض نتيجة لتعقد المشكلات وتراكم الأخطاء وتراجع عمليات التثقيف والتوعية والتطوير والتدريب والتأهيل المهني الأمر الذي حدد اتجاه الباحث في تقييم الثقافة الحالية للجودة الشاملة من اجل التعرف على أوجه الرفض والتناقض والقصور في التنظيم ككل وتحديد المشكلات بصورة تجعلنا قادرين على وضع الحلول الملائمة التي تثري العمل في منظومة الجودة ولتقليص الفجوة بين النظرية و التطبيق وحيث أن كليات التربية احد أهم قطاعات التعليم الجامعي والتي من المفترض أنها تنتج وتقدم للمجتمع معلم تربوي والذي يعتبر مكونا أساسيا في مراحل التعليم قبل الجامعي، كما تتضح أهمية الدراسة في دراسة الواقع الفعلي وكيفية تطوير محددات قيام نظام الجودة والسياسات الداعمة لها والتأكيد على مفهوم ضمان الجودة كأسلوب وفلسفة إدارية تؤهل المؤسسة للاعتماد.

ويشير كل من "محسن نايف" (2009)[18] و "طارق سلامه "(2009)[14] و" فؤاد العاجز وجميل نشوان" (2006)[7] أن الجودة Quality تجمع العناصر الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية ذات البعد الاستراتيجي اللازم لنجاح المنظمات واستمراريتها في العصر الحديث فالجودة هي مدى تحلى الخدمات أو (المنتجات عموماً) بخصائص سبق تحديدها في الخطة مع استمرار في التطوير والتحسين بما يشبع احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيدين في الوقت المناسب وبالتكلفة المناسبة، ويختلف مفهوم الجودة الشاملة باختلاف نوعية المنظمات.

ويتفق الباحث مع كل من "خولة سيف خليفة" (2011) [11] و"النجار فريد راغب" (2010)[12] أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الجودة الشاملة تقر أنها فلسفة إدارية وهيكل عام يدور حول سلسلة من الجودة التي تربط بين العميل ومؤدى الخدمة (العاملون) وتوجد هذه السلسة في جميع أجزاء المنظمة من اجل الوفاء بمتطلبات العميل وتتم في سلسلة من العمليات المتواصلة والتي تستخدم بجودة مطلقة ينتج عنها رضاء العميل، ولذلك تصبح إدارة تلك العمليات وفقاً لمفاهيم الجودة الشاملة هي حجر الأساس في تحسين أداء المنظمة.

وفي توافق واضح بين الرؤى يوضح كل من "Joseph Gavages ، GH، Manoochehri (2002)[21] و " Hoilmes Todd James " (2001)[23] أن التعليم ذو الجودة الشاملة ما هو إلا فلسفة تعليمية موجهة نحو الطالب للتحسين المستمر والتي يجب أن تتضمن عمليات مثل التزام الإدارة وهيئة التعليم بالجودة، قيادة فعالة ذو جودة عالية، تقديم برامج تدريبية لرفع الكفاءة، استخدام الأدوات والأساليب الإحصائية في التحليل، استخدام طرق فعالة للتقييم.

3. هدف الدراسة:

تستهدف الدراسة تقييم مستوى ثقافة إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية وذلك من خلال قياس فاعلية محددات أساسية وهي (الثقافة التنظيمية – الأوضاع الأكاديمية – الأوضاع الإدارية والمالية)

4. تساؤلات الدراسة:

أ. مدى توافق الثقافة التنظيمية السائدة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة؟

ب. مدى توافق الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة؟

ج. مدى توافق الأوضاع الإدارية والمالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة؟

5. المصطلحات الواردة في الدراسة:

إدارة الجودة الشاملة في التعليم: هي " توجيه كافة الأنشطة والخدمات التربوية والتعليمية التي تقوم بها المؤسسة على كافة المستويات الاكاديمية والإدارية إلي تحقيق توقعات ورغبات المستفيدين وتحقيق الرضا الكامل للقائمين على النظام وتحسين الوضع التنافسي للمؤسسة (تعريف إجرائي).

الثقافة التنظيمية: هي "كافة اللاوائح والقوانين التي تحدد طبيعة عمل وسلوكيات واداءات العاملين بالمؤسسة والتي من شأنها ان تحقق اهدافها العامه" (تعريف اجرائي)

الخدمات التعليمية: هي " كافة المنافع و العمليات و الأنشطة المقدمة من المؤسسة التعليمية للدارس بهدف تأهيله لمواجهة احتياجات سوق العمل " (تعريف إجرائي).

6. الدراسات السابقة:

1. **دراسة " أندرسون Anderson"** (2004)[19] تهدف الدراسة إلى تقييم جامعة هوستون Houston في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومن أهم نتائج الدراسة هي: تضييق الفجوة بين توقعات الطلاب و مستوى الخدمة المقدمة – كلما زادت مستوى الخدمة المقدمة زاد مستوى الجودة المتوقعة من الطلاب.
2. دراسة " **أبراهم راميز، هاتس دوريز Abraham Remirez، Hates Doris** " (2006)[27] بعنوان " **مدى تقبل أعضاء الكلية لمبادئ تحسين الجودة** " واستخدم الباحث المنهج الوصفي واشتملت عينة البحث على العاملون وأعضاء هيئة التدريس والاستبيان البريدي واستخدم فحص الوثائق والاستبيان البريدي لجمع البيانات وكانت من أهم النتائج أن هناك علاقة طردية بين التزام الإدارة ومدى التحسين المستمر، والاختلافات الثقافية والاستعداد للتعليم تمثل معوقات في سبيل التحسين المستمر.
3. دراسة الدوغلي(2008)(3) بعنوان " نحو إستراتيجية جامعية عربية موحدة" تهدف الدراسة إلي محاولة تقديم الخطوط العريضة لإستراتيجية متكاملة للجامعات العربية تمكنها من مواجهة التحديات التي تواجهها في القرن الحالي ومن تخريج طلبة يتمتعون بمهارات التفكير الناقد، والتعليم المستمر، وبالمهارات الأخرى المطلوبة لسوق العمل. وتركز هذه الدراسة الإستراتيجية علي التحول بالفعل لا بالقول، من التدريس إلي التعليم (تطوير المعلم) وجعل الطالب محور العملية التعليمية ,وتسخير موارد الجامعة وأنشطتها المختلفة لتعزيز تحصيله العلمي.
4. دراسة " طارق سلامه محمد " (2009)(14) بعنوان " إدارة الجودة الشاملة **كمدخل لتحسين الخدمات التعليمية في بعض كليات التربية الرياضية بالجامعات المصرية** " هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب كليات التربية الرياضية المصرية من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة واستخدم الباحث المنهج الوصفي واشتملت العينة على أعضاء هيئة التدريس وطلاب الفرقة الرابعة وقطاعات سوق العمل المختلفة وكانت أهم النتائج هي عدم ملائمة الثقافة التنظيمية و الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية و انخفاض جودة الخدمة التعليمية المقدمة وعدم استيفاء متطلبات الجودة، كما لا يوجد ربط بين احتياجات سوق العمل وخريجي التربية الرياضية كما ونوعا واوصت الدراسه بضرورة اعتماد مواصفات قياسية للخريج تكون بمثابة هدف تسعى المؤسسة الوصول اليه.
5. دراسة " **رضا بخيت مصطفي**" (2012)[16] بعنوان " **الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية** " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس للأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ووضع تصور مقترح لتنميتها ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس. استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت من أهم النتائج انه يوجد فجوه بين مدركات أعضاء هيئة التدريس لنظام الجودة وواقع التطبيق الفعلي،نقص شديد في البيئة المعلوماتية والتدريبية والذي أدى إلى تدني مستوى ثقافة التغير ومنه ثقافة الجودة، نقص الدعم الطلابي أدى لحدوث مشكلات مثل العزوف والتخلف الدراسي.
6. **دراسة " طارق سلامة محمد" (2013)[15] بعنوان " تقويم خطة مراقبة الجودة بكليات التربية الرياضية بالجامعات المصرية " :** هدفت الدارسة إلى التعرف على مدي استيفاء معايير الجودة والاعتماد في القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، ومستوى جودة الخدمات المؤسسية والتعليمية والتي تتفق ومتطلبات الجودة و التأهيل للاعتماد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. واختيرت العينه من أعضاء هيئة التدريس والمعاونين وطلاب الفرقة الرابعة، وكانت أهم نتائج الدراسة: عدم استيفاء القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية وعدم ملائمة مستوى جودة الخدمة المؤسسية و التعليمية المقدمة للطلاب لمتطلبات ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد. كما لا يوجد سياسات واضحة لعملية مراقبة الجودة. وكانت أهم التوصيات أهمية تفعيل نظم مراقبة الجودة.

التعليق على الدراسات السابقة: تمثل ثقافة الجودة الشاملة المحك الرئيسي الذي يظهر مستوى الخدمات المقدمة في النظام التعليمي الموجه ومدى فاعليته وإنها احد الأساليب العصرية التي تهتم بالتطوير والتحسين المستمر وتهتم بالابتكار و الإبداع وتكافؤ الفرص وصول إلى رضا جميع المستفيدين الداخليين والخارجيين اعتماد على عمليات ضمان الجودة. هذا وقد استفاد الباحث علميا في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة أهدافها واختيار المنهجيه الملائمة وأداة جمع البيانات والأسلوب الإحصائي المناسب كما ساعدت الباحث في تصميم الاستبيان.

7. خطة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته لأهداف الدراسة.

المجال الزماني: تم إجراء الدراسة في الفترة من 5/16 – 2013/6/16م علي عينة الدراسة.

المجال المكاني: كلية التربية بجامعة مصراته (دولة ليبيا) وكلية التربية بجامعة المنيا (دولة مصر)

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العمدية من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية مصراته والمنيا.

جدول (1): توصيف عينة الكليات (وحدة الإنتاج) بالدراسة (ن1)

المجال المكاني		أعضاء هيئة التدريس				
		هيئة معاونه	مدرس/ محاضر	أ. مساعد	أستاذ	المجموع
ليبيا	جامعة مصراتة كلية التربية	11	21	6	6	44
مصر	جامعة المنيا كلية التربية	12	23	12	9	56
المجموع النوعي		23	44	18	15	100

ويتضح من جدول (1) العدد النوعي لطبقات عينة الدراسة (ن 1) حيث بلغ المجموع الكلي للعينة (100) مئة فرد من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وبعض الأساتذة الممثلين لأعضاء مجالس الكليات للعام الجامعي 2013/2012م من الكليات عينة الدراسة.

8. أدوات جمع البيانات:

تم استخدام الاستبيان بالمقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات لمناسبتها طبيعة و أهداف الدراسة.

- الدراسة الاستطلاعية الأولي (لإعداد الاستبيان): تحديد المحاور الرئيسية للاستبيان وذلك بعد الاطلاع علي المراجع العلمية المرتبطة ثم استخلاص محاور الاستبيان وعرضها علي خمسة عشر خبير من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية) في بعض الجامعات العربية.

جدول (2): توصيف استبيانات تقييم إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية

الاستبيان	المحاور الرئيسية	الأبعاد	عينة الدراسة	العينة الاستطلاعية
"استبيان تقييم ثقافة إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية"	توصيف الثقافة التنظيمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية	نمط القيادة	100	20
		الهياكل والنظم		
		التوجه بالعميل		
		التحسين المستمر		
		الابتكار		
	توصيف الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية			
	توصيف الأوضاع الإدارية و المالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية			

تصميم الاستبيان: قام الباحث بتصميم الاستبيان على النحو التالي

تحديد هدف الاستبيان: تم الإطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة للتعرف على بعض الاستبيانات المرتبطة بموضوع الدراسة والاستفادة منها والوقوف على محاور الاستبيان.

تحديد المحاور الرئيسية للاستبيان في المحاور الثلاثة الآتية :

المحور الأول: توصيف الثقافة التنظيمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية.

المحور الثاني: توصيف الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية.

المحور الثالث: توصيف الأوضاع الإدارية و المالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية.

جدول (3): توصيف الاستبيان في صورته النهائية

م	المحاور الرئيسية	الأبعاد	العبارات
1	توصيف الثقافة التنظيمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية	نمط القيادة	10
		الهياكل والنظم	8
		التوجه بالعميل	5
		التحسين المستمر	5
		الابتكار	5
	مجموع عبارات المحور الأول		33
2	توصيف الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية		10
3	توصيف الأوضاع الإدارية والمالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية		10
	المجموع الكلي لعبارات الاستبيان		(53)

قام الباحث بإعداد استمارة استطلاع رأي الخبراء وبلغ عددهم (15) خمسة عشر خبير (أستاذ دكتور) من أعضاء هيئة التدريس بكليات(التربية) في بعض الجامعات العربية، وقام الباحث بوضع الاستبيان في صورته النهائية حيث وصل عدد العبارات (53) ثلاثة وخمسون عبارة بواقع (33) ثلاثة وثلاثون عبارة لأبعاد المحور الأول،

و(10) عشرة عبارات للمحور الثاني، (10) وعشرة عبارات للمحور الثالث، ويوضح جدول (3) توصيف الاستبيان في صورته النهائية.

- استخدم الباحث طريقة " ليكرت " في هذا الاستبيان والتي تستخدم الخيارات الخمسة (موافق تماماً، موافق، لحد ما، غير موافق، غير موافق تماماً)، مع توزيع الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، و ذلك بناءً علي آراء الخبراء بالمقابلة الشخصية مع الباحث لتحديد أنسب التقييمات لاستبيانات الدراسة الحالية.

المعاملات العلمية لاستبيان تقييم ثقافة ادارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية:

الصدق: لحساب صدق الاستبيان استخدم الباحث (صدق الاتساق الداخلي) وللحصول على الاتساق الداخلي للاستبيان تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المحور المنتمي له وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية له كما يوضحها جدول (4)، وذلك على عينة قوامها (20) عشرون فردا من خارج العينة الأصلية ولكنها ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة ولهم نفس مواصفات العينة الأصلية.

جدول (4)[1]: معامل الارتباط في محور الثقافة التنظيمية السائدة بكليات التربية العربية (ن = 20)

البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور	الارتباط مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01	البعد	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحور	الارتباط مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01
اولا : نمط القيادة	1	0.64	0.56	0.009	ثالثا : التوجه بالعميل	19	0.58	0.60	0.005
	2	0.65	0.61	0.004		20	0.86	0.62	0.003
	3	0.79	0.70	0.001		21	0.90	0.55	0.011
	4	0.72	0.80	0.000		22	0.90	0.55	0.011
	5	0.68	0.60	0.004		23	0.84	0.86	0.000
	6	0.83	0.78	0.000					
	7	0.65	0.60	0.005	رابعا : التحسن المستمر	24	0.78	0.72	0.000
	8	0.65	0.61	0.004		25	0.71	0.74	0.000
	9	0.66	0.60	0.005		26	0.52	0.51	0.020
	10	0.62	0.58	0.007		27	0.63	0.56	0.010
ثانيا : الهياكل والنظم	11	0.71	0.60	0.005		28	0.66	0.64	0.002
	12	0.72	0.75	0.000					
	13	0.70	0.81	0.000	خامسا : الابتكار	29	0.79	0.67	0.001
	14	0.72	0.67	0.000		30	0.52	0.54	0.012
	15	0.71	0.60	0.000		31	0.77	0.77	0.000
	16	0.74	0.73	0.000		32	0.81	0.87	0.000
	17	0.68	0.56	0.001		33	0.66	0.60	0.005
	18	0.65	0.68	0.002					

تابع جدول (4)[2] :معامل الارتباط في محوري الأوضاع الأكاديمية والأوضاع الإدارية والمالية بكليات التربية العربية (ن = 20)

محور (2)	العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01	محور (3)	العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01
توصيف الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية	1	0.63	0.002	توصيف الأوضاع الإدارية والمالية في بعض كليات التربية بالجامعات العرب	1	0.80	0.000
	2	0.67	0.001		2	0.69	0.001
	3	0.57	0.008		3	0.64	0.002
	4	0.77	0.000		4	0.70	0.001
	5	0.73	0.000		5	0.66	0.001
	6	0.72	0.000		6	0.62	0.003
	7	0.68	0.001		7	0.51	0.021
	8	0.68	0.001		8	0.62	0.004
	9	0.78	0.000		9	0.52	0.018
	10	0.57	0.008		10	0.66	0.001

يتضح من جدول (4)[1] أن معاملات الارتباط في محور الثقافة التنظيمية بين درجة كل عبارة والبعد المنتمية له وذلك على مستوى الأبعاد الخمسة قدر تراوحت مابين (0.87:0.55) ودرجة ارتباط كل عبارة بالمحور المنتمية له قد تراوحت ما بين (0.52: 0.90) كما تراوحت معاملات الارتباط بين العبارة والمحور المنتمية له للمحور الثاني الأوضاع الأكاديمية ما بين (0.57: 0.78) والمحور الثالث الأوضاع الإدارية والمالية تراوحت ما بين (0.51: 0.80) وجميعها دال إحصائياً عند درجة حرية (18) ومستوى معنوية (0.01) مما يشير إلى صدق الاستبيان.

الثبات: لحساب ثبات الاستبيان استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباك، وذلك علي عينة استطلاعية قوامها (20) عشرون فردا من المجتمع الأصلي للدراسة ولكن خارج عينة الدراسة، كما يوضحه جدول (6)

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المحور المنتمية له في استبيان الدراسة (ن = 20)

م	المحـــــور	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01
/1	توصيف الثقافة التنظيمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية	نمط القيادة	0.96	0.000
		الهياكل والنظم	0.96	0.000
		التوجه بالعميل	0.81	0.000
		التحسين المستمر	0.96	0.000
		الإبتكار	0.93	0.000
/2	توصيف الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية			
/3	توصيف الأوضاع الإدارية والمالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية			

جدول (6): معاملات الثبات ألفا لكرونباك لاستبيان تقييم إدارة الجودة الشاملة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية (ن = 20)

المحاور الرئيسية والفرعية		معامل ألفا	مستوى الدلالة عند مستوى معنوية 0.01
توصيف الثقافة التنظيمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية .	نمط القيادة	0.92	0.000
	الهياكل والنظم	0.90	0.000
	التوجيه بالعميل	0.89	0.000
	التحسين المستمر	0.77	0.000
	الابتكار	0.83	0.000
توصيف الأوضاع الأكاديمية بكليات التربية بالجامعات العربية .		0.96	0.000
توصيف الأوضاع الإدارية والمالية بكليات التربية بالجامعات العربية .		0.92	0.000

يتضح من جدول (6) أن معامل الثبات ألفا كرونباك لأبعاد ومحاور الاستبيان قد تراوحت ما بين (0.77: 0.96) وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (18) ومستوى معنوية (0.01) مما يدل على ثبات الاستبيان.

يتضح من جدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المحور المنتمية موجبة وتراوحت ما بين (0.81: 0.96) وجميعها دال إحصائياً عند درجة حرية (18) ومستوى معنوية (0.01) مما يشير إلى صدق الاستبيان.

9. عرض ومناقشة النتائج:

جدول (7): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الثقافة التنظيمية البعد الأول (نمط القيادة) (ن = 100)

العبارات	%	*كا2	الترتيب	درجة التحقق
بعد نمط القيادة :				
1. تقوم إدارة (الكلية) بتقييم العاملين على كافة المستويات الإدارية وفقا لفاعليتهم ومقدرتهم على إنجاز الأعمال والوفاء بها.	63.55	40.90*	6	لا تتحقق
2. تؤمن إدارة (الكلية) بأن معظم المشكلات التي تتعلق بمستوى جودة الخدمة المقدمة تكون بسبب انخفاض مستوى أداء العاملين	49.68	42.68*	4	لا تتحقق
3. ترى إدارة (الكلية) أن إحلال النظم الآلية والحاسب الآلي يساهم في حل مشكلات جودة الخدمة المقدمة	90.32	82.68*	1	كبيرة جدا
4. تدرك إدارة (الكلية) أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى تغيير شامل للنمط الحالي للإدارة .	76.13	43.00*	2	قليلة
5. تدرك إدارة (الكلية) بأن من المفضل أن يشعر العامل بالمتعة في عمله .	64.19	41.71*	7	لا تتحقق
6. تبذل الإدارة كافة جهودها للتعرف على مواهب العاملين وخصائصهم .	69.03	29.29*	10	لا تتحقق
7. تهتم الإدارة بالتحفيز المادي لإنجاز الأعمال .	58.71	42.19*	5	لا تتحقق
8. تؤمن قيادة الكلية بأن تنمية المهارات القرارية لدى العاملين تؤدي إلى نتائج أفضل في تحسين مستوى الخدمة .	72.58	37.19*	8	قليلة
9. تشجع القيادة في (الكلية) جميع العاملين على المشاركة في اتخاذ القرارات لتحسين مستوى الخدمة .	61.29	35.58*	9	لا تتحقق
10. تشجع القيادة في (الكلية) الاشتراك في كل نواحي التغيير ابتداء من أول التفكير فيه حتى تنفيذه لتحسين مستوى الخدمة .	59.03	43.97*	3	لا تتحقق
اجمالي البعد	67.62			لا تتحقق
الحد الأدنى للثقة = 70%		الحد الأعلى للثقة = 90%		
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	أكبر من 77% إلى 84%	أكبر من 84% إلى 90%	أكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جداً
قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28				

اولا البعد الاول: يتضح من جدول (7) انه يوجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الأول " توصيف الثقافة التنظيمية " بعد " **نمط القيادة** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (29.29*.:82.68*) وجميعها دال إحصائيا، كما تراوحت النسب المئوية ما بين (49.68%: 90.32%)، حيث لا تتحقق العبارات (10/9/7/6/5/2/1)، وتحققت العبارات (8/4) بدرجة قليلة، كما تحققت العبارة (3) بدرجة كبيرة جداً، بينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للبعد (67.62%) أي لا يتحقق.

جدول (8): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الثقافة التنظيمية البعد الثاني (الهياكل والنظم) (ن = 100)

العبارات	%	*كا2	الترتيب	درجة التحقق
الهياكل والنظم				
1. تهتم إدارة (الكلية) لديكم بإصدار التعليمات إلى العاملين سواء كانت مكتوبة أو شفهية .	81.94	*49.29	2	قليلة
2. ترى إدارة (الكلية) أهمية في تبادل المعلومات بينها وبين العاملين أو بين الإدارات المختلفة بعضها مع بعض .	72.26	*42.68	4	قليلة
3. تعمل إدارة (الكلية) على خلق مناخ تنافسي بين العاملين كوسيلة لدفعهم لإنجاز الأعمال .	59.03	*35.58	7	لا تتحقق
4. يوجد تحديد واضح ومفهوم من لكلية لقائمة المهام الواجب تنفيذها من قبل العاملين.	78.71	*42.84	3	متوسطة
5. يتم الإعلان عن المهام الواجب تنفيذها وتبليغ جميع العاملين	85.81	*63.33	1	كبيرة
6. تتيح إدارة (الكلية) برامج تدريبية على كافة المستويات الإدارية لتحسين مستويات الأداء المتعلقة بجودة الخدمة .	66.45	*31.39	5	لا تتحقق
7. تشجع إدارة (الكلية) جميع العاملين على مواصلة واستمرار تعليمهم وتطويرهم الذاتي لرفع كفاءتهم	59.03	*50.10	7	لا تتحقق
8. تقوم الكلية بدعم برامج تطوير وتدريب العاملين مادياً .	61.29	*52.53	6	لا تتحقق
إجمالي البعد	70.70			قليلة
الحد الأدنى للثقة = 70%		الحد الأعلى للثقة = 90%		
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	أكبر من 77% إلى 84%	أكبر من 84% إلى 90%	أكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جداً
قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28				

ثانيا البعد الثاني: يتضح من جدول (8) انه يوجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الأول " توصيف الثقافة التنظيمية " بعد " **الهياكل والنظم** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (31.39*: 63.33*) وجميعها دال إحصائيا وتراوحت النسب المئوية ما بين (85.81%: 59.03%)، حيث لا تتحقق العبارات (8/7/6/3)، وتحققت العبارات (5/4/2/1) بدرجات متفاوته، حيث تحققت العبارة (4) بدرجة متوسطة، كما تحققت العبارة (5) بدرجة كبيرة، بينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للبعد (70.70%) أي يتحقق بدرجة قليلة.

جدول (9): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الثقافة التنظيمية البعد الثالث

العبارات	%	*كا2	الترتيب	درجة التحقق
التوجه بالعميل				
1. تصنع إدارة (الكلية) البرامج التعليمية بناءا على دراسات سابقة لتحديد متطلبات سوق العمل.	43.87	*37.19	3	لا تتحقق
2. تدرك إدارة (الكلية) أهمية الأخذ بمفهوم المستفيد الداخلي (الطالب) بمعنى أن الإدارات والأقسام الداخلية عملاء لبعضهم البعض .	60.97	*41.06	1	لا تتحقق
3. توجد علاقة أكيدة بين الكلية ومؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بهدف تنسيق وتحسين جودة الخدمة التعليمية .	40.65	*63.00	4	لا تتحقق
4. تقوم إدارة (الكلية) بدراسات مسحية لتحديد احتياجات السوق من التخصصات المختلفة وكذلك الأعداد المطلوبة من كل تخصص	37.10	*69.45	5	لا تتحقق
5. دائما تدعو إدارة (الكلية) إلى اجتماعات دورية مع الطلاب من ناحية وعناصر من سوق العمل من ناحية أخرى لتحديد خطة الاحتياجات المستقبلية في سوق العمل .	46.45	*40.90	2	لا تتحقق
اجمالي البعد	48.23			لا يتحقق
الحد الأدنى للثقة = 70%	الحد الأعلى للثقة = 90%			
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	اكبر من 77% إلى 84%	أكبر من 84% إلى 90%	أكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جدا
قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28				

ثالثا البعد الثالث: يتضح من جدول (9) انه يوجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الأول " توصيف الثقافة التنظيمية " بعد " **التوجه بالعميل** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (37.19*: 69.45*) وجميعها دال إحصائيا و تراوحت النسب المئوية ما بين (60.97%: 37.10%) وجميع عباراته لا تتحقق، بينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للبعد (48.23%) أي لا يتحقق.

جدول (10): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الثقافة التنظيمية البعد الرابع

(التحسين المستمر)(ن = 100)

العبارات	%	*كا2	الترتيب	درجة التحقق
التحسين المستمر				
تركز إدارة (الكلية) على إجراء التحسينات في بعض الأنشطة التي تظهر بها مشكلات متعلقة بالخدمة التعليمية المقدمة.	69.03	*31.71	2	لا تتحقق
تحرص إدارة (الكلية) على متابعة خطط تحسين جودة الخدمة التعليمية وإبلاغها للعاملين ثم متابعة التنفيذ ومراجعته .	66.13	*27.52	3	لا تتحقق
تركز الإدارة العليا على حل المشكلات الحالية للجودة	79.68	*38.48	1	متوسطة
تستثمر الإدارة بالكلية التفكير الإستراتيجي في وضع خطط مستقبلية لتحسين الجودة .	59.35	*47.52	4	لا تتحقق
تقوم إدارة (الكلية) بتشجيع ودعم جميع الأفكار المتعلقة بتحسين الجودة مهما كان مصدرها .	50.65	*36.23	5	لا تتحقق
اجمالي البعد	68.12			لا يتحقق
الحد الأدنى للثقة = 70%	الحد الأعلى للثقة = 90%			
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	اكبر من 77% إلى 84%	أكبر من 84% إلى 90%	أكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جدا
قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28				

رابعا البعد الرابع: يتضح من جدول (10) انه يوجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الأول " توصيف الثقافة التنظيمية " بعد " **التحسين المستمر** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (27.52*: 47.52*) وجميعها دال إحصائيا و تراوحت النسب المئوية ما بين (50.65%: 79.68%)، حيث لا تتحقق العبارات (5/4/2/1) ، وتحققت العبارة (3) بدرجة متوسطة، بينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للبعد (68.12%) أي لا يتحقق.

جدول (11): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الثقافة التنظيمية البعد الخامس (الابتكار) (ن = 100)

عبارات	%	كا2	الترتيب	درجة التحقق
الابتكار				
1. تؤمن إدارة (الكلية) في أن الابتكار مطلب هام وأساسي لنجاح أي نشاط متعلق بتقديم الخدمات .	65.16	*51.71	2	لا تتحقق
2. تنظر إدارة (الكلية) إلى المبتكرين من العاملين على إنهم أكثر فاعلية.	65.48	*45.58	1	لا تتحقق
3. تستعين إدارة (الكلية) بالأفكار والطرق والأساليب غير التقليدية في مواجهة مشكلات الجودة .	54.84	*34.93	5	لا تتحقق
4. تقوم إدارة (الكلية) بتشجيع التفكير الإبداعي والأداء المبتكر لدى جميع المستويات الإدارية .	55.81	*47.52	4	لا تتحقق
5. تناقش إدارة (الكلية) في معظم الأحوال صحة القيم والأفكار الجديدة مع المرؤوسين	60.32	*33.97	3	لا تتحقق
اجمالي البعد	64.33			لا يتحقق
الحد الأدنى للثقة = 70%	الحد الأعلى للثقة = 90%			
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	اكبر من 77% إلى 84%	أكبر من 84% إلى 90%	أكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جدا
قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28				

خامسا البعد الخامس: يتضح من جدول (11) انه توجود فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الأول " توصيف الثقافة التنظيمية " بعد " **الابتكار** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (33.97*: 51.71*)وجميعها دال إحصائيا وتراوحت النسب المئوية ما بين (65.48%: 54.84%)، وجميع عباراته لا تتحقق، بينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للبعد (64.33%) أي لا يتحقق.

من خلال العرض السابق لنتائج المحور الأول يري الباحث ما يلي: على المستوى التفصيلي لأبعاد الثقافة التنظيمية: تبين عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة حاليا بالكليات محل الدراسة للمستوى المطلوب الذي يتوافق مع إدارة الجودة الشاملة وتطلعاتها في الارتقاء بالمؤسسة وذلك على مستوى كل كلية على حده وذلك على النحو التالي:

1. **البعد الخاص بالقيادة:** وهو يمثل احد الأبعاد الهامة للثقافة التنظيمية ثبت انه سلبي تمام ولا يمكن أن يكون مناسبا لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وهذا يفسر وجود قصور في الجوانب الفنية والإدارية. ويتفق هنا الباحث مع " السيد عبد العزيز البهواشي و سعيد بن حمد الربيعي **"** (2005)[2] في أن هناك عناصر رئيسية لكي نقوم بتحسين وتنمية الأداء و تفعيل الإدارة المتكاملة للجودة هما القيادة والتنظيم والمشاركة وقد أشارت أهم

النتائج إلى ارتباط التحسين في الأداء بمشاركة المستفيدين في التنظيم والتخطيط والرقابة، وانه لابد من وجود فرق لتحسين الجودة. كما اكدد كل من " عدلة عيسى مطر "(2006)[17] و" فليب انكستون "(2000) [1] ويتفق معهم الباحث في أن الجامعة نظام له عدة أغراض لإمداد الأفراد بالفوائد المتعلقة بالتعليم، على وجه التحديد فان هذه الفوائد مشتقة من الأنشطة التي توصف بالتدريس والبحث والخدمة العامة تحت مظلة القيادة الحكيمه والعادلة ويرى انه عندما تريد الجامعة تطبيق الجودة الشاملة يجب عليها الالتزام بمبادئها والتي منها أن يقوم كل فرد بالجامعة بتحديد رسالته وتطوير ذاته ووضع القيم الأساسية في الإدارة وتسلسل السلطة حتى تستطيع تحقيق الهدف.

2. **البعد الخاص بالهياكل والنظم:** تبين عدم إيجابيته وملاءمته لضمان الجودة الشاملة، وذلك على مستوى كل كلية على حده و يشير الباحث إلى وجود مشكلات تنظيمية تتمثل في غياب العمل الجماعي، عدم كفاءة نظم الاتصال، القصور في البرامج التدريبية في المستويات الإدارية المختلفة لتنمية قدرات العاملين. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام بتبادل المعلومات بين الإدارات والأقسام المختلفة وكذلك عدم خلق مناخ تعاوني بين العاملين لإنجاز الأعمال وحل المشكلات وتفعيل منظومة المشاركة الجيدة.

ويتفق الباحث مع دراسة كل من " طارق سلامه "(2013)[15] و " Abraham Ramirez، H. Doris " (2006)[27] والتي تأكد على أن إدارة الجودة الشاملة ترسخ ضرورة وجود تعاون بين المديرين والموظفين في العمل للوصول إلى أفضل النتائج في اقصر وقت ممكن، وباستخدام هذا الأسلوب يمكن للمؤسسة التعليمية أن تحدث تغييرات أساسية في أداء وتصرفات الأفراد للقيام بوظائفهم على أفضل صورة ممكنة.

3. **البعد الخاص بالتوجه بالعميل:** تبين أيضاً عدم ملاءمته لثقافة الجودة، وهذا يؤكد عدم ارتباط الكليات محل الدراسة باحتياجات الطلاب وتوقعاتهم كذلك عدم إدراك احتياجات واهتمامات ومتطلبات سوق العمل. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام بإجراء بحوث الاستطلاع وتقصى المعلومات من حيث توقعات المستفيدين في البرامج التعليمية والإعداد والتخصصات، ويتفق الباحث مع ما ذكره "خالد بن حسن الرباط"(2004)[4]ان عدم مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية التخطيط لبرامج التعليم الجامعي والتوجه بالطالب، وغياب جلسات الحوار والنقاشات المفتوحة مع الجميع معوقات تحول دون معرفة الكثير من الحقائق التي ترسم صورة واضحة للإدارة عن طبيعة الوضع الراهن ومتطلباته الفعلية لتحقيق الجودة.

4. **البعد الخاص بالتحسين المستمر:** ثبت عدم التزام الكليات محل الدراسة بمبدأ التحسين المستمر والذي يعتبر احد العناصر الأساسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اضمحلال الوعي التنموي لدى البعض وغياب التخطيط الاستراتيجي وعدم التزام الإدارة بالتفكير في المستقبل عند مواجهة المشكلات الخاصة بتحسين الجودة وبالإضافة إلى ضعف الثقافة العامة للجودة حيث ان الاستجابه السلبيه للبعد تعبر عن قلة القناعة العامة بإمكانيات الجودة في تطوير العمل المؤسسي.

ويتفق الباحث مع دراسة " الداركة المأمول وطارق ال شلبي " (2002)[8] في أن استخدام مدخل الجودة الشاملة يتيح للمؤسسة القدرة على التحسين والتطوير المستمر الذاتي بمجرد إدخال النظام والحصول على جرعة تدريبية ملائمة للمهام الجديدة ايضا تتيح القدرة على فهم المتغيرات وقراءة رغبات وتوقعات المستفيدين مما يساعد في عملية التطوير المستمر وزيادة الدافعية للعمل والإنجاز.

ويتفق أيضا الباحث مع كل من "جون بيرنان وتارلا شاه "(2007)[10] و" Harris David "(2005)[29]في ضرورة اقتناع الإدارة العليا التربوية بأهمية التغيير نحو الجودة وغرس ثقافة ضمان الجودة والتحسين المستمر في الأداء، وكذلك أهمية اقتناع الأفراد بتغيير سلوكهم الحالي وضرورة إدراك حاجاتهم لتغيير الطريقة التي تؤدى بها الأشياء وأداء الأعمال بشكل صحيح من أول مرة وإثراء العمل التنظيمي بأنشطه متطورة على أساس الإيمان بروح المنافسة وأهميتها ومردودها الايجابي على كل جزء في المؤسسة.

5. **البعد الخاص بالابتكار:** اتفقت معظم آراء العينة على انه غير ملائماً لمنظومة الجودة الشاملة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معرفة الإدارة لأهمية الابتكار وكونه هام وأساسي لأي نشاط خدمي قاصرة على تنفيذ المهام الأساسية فقط بالإضافة إلى عدم إتاحة الفرصة للتفكير الإبداعي من قبل العاملين أثناء ممارستهم لعملهم، بالإضافة إلى قلة وسائل التشجيع والتحفيز المناسبة على كافة المستويات الإدارية للاداءات المتميزة.

كما يتفق الباحث مع "Weaver، Tyler "(2005)[30] و" Anderson Elizabeth" (2000)[19] أن أساس الاستخدام الناجح لأدوات وأساليب الجودة الشاملة في التعليم يكمن في القدرة على تغير الثقافة التنظيمية بحيث يصبح جذب الانتباه نحو الجودة الشاملة جزءا طبيعيا من سلوك المؤسسة، ولذلك فان دعم التغير ضروري لتحويل المنظمة الى منظمة عصرية تنافسية بحيث تصبح الجودة الشاملة طريقة للحياة وسلوك طبيعي.

كما توضح دراسة " Oebbecke markus" (2008)[24] ويتفق معها "John Pikp& Richard Barens" (2001)[26] ويتفق معهما الباحث جملة وتفصيلا أن استراتيجيات الجودة تؤثر في النتائج المستهدفه، وان هناك علاقة طردية بين المناخ التنظيمي والنتائج المتعلقة بالجودة،وتوضح أيضاً أن الجودة فلسفة تطبيقية تتكون من أهداف وسياسات وتفاعل أكثر مع الموظفين، وتعتبر الجودة الشاملة أداة صالحة لتحديد مدى تطبيق المؤسسات لوسائل ناجحة سلفا تستهدف التميز والتطوير المستمر.

و بذلك تمت الإجابة على التساؤل الأول للدراسة وهو مدى توافق الثقافة التنظيمية السائدة في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات الجودة الشاملة.

جدول (12): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس محور توصيف الأوضاع الأكاديمية (ن = 100)

عبارات	%	كا2	الترتيب	درجة التحقق
1 ـ تقوم فلسفة التعليم الجامعي بالكلية على تحقيق رضاء المستفيد (الطالب) والتحسين المستمر .	58.39	*41.71	7	لا تتحقق
2 ـ لا تقوم فلسفة التعليم الجامعي بالكلية على تحقيق الربط بين التعليم الجامعي وسوق العمل .	52.26	*26.71	8	لا تتحقق
3 ـ أهداف التعليم الجامعي بالكلية تحتاج إلى تطوير مستمر لمواكبة المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية الجديدة .	95.81	*145.26	1	كبيرة جدا
4 ـ عدد أعضاء هيئة التدريس بالكلية كافيا ومناسبا لعدد الطلاب بالكلية	73.55	*60.90	3	قليلة
5 ـ عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام يعتبر كافي .	59.35	*22.19	6	لا تتحقق
6 ـ عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام يزيد عن المطلوب .	61.61	*28.48	4	لا تتحقق
7 ـ تقدير الاحتياجات من أعضاء هيئة التدريس يغلب عليه الطابع العلمي (تحليل وتقدير عبء العمل واتجاهات النمو) .	60.65	*36.55	5	لا تتحقق
8 ـ توفر الكلية نظام لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم يفتح لهم فرصة المشاركة والإسهام في المؤتمرات والندوات العلمية في الداخل والخارج	76.13	*55.10	2	قليلة
9 ـ توجد بالكلية معايير دقيقة لاختيار المعيدين بها تتفق واحتياجات المستقبل	44.84	*39.45	10	لا تتحقق
10- تعتمد الكلية على وسائل وطرق التدريس المتقدمة التي تتفق مع ثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة والتي تنمي في الطالب روح الإبداع والابتكار.	50.32	*77.68	9	لا تتحقق
اجمالي المحور	65.63			لا يتحقق

الحد الأدنى للثقة = 70%		الحد الأعلى للثقة = 90%	
اقل من 70%	من 70% إلى 77%	اكبر من 77% إلى 84%	اكبر من 84% إلى 90%	اكبر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جداً

قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28

يتضح من جدول (12) انه يوجد فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الثاني" **توصيف الأوضاع الأكاديمية** " بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (22.19*:145.26*) وجميعها دال إحصائيا وتراوحت النسب المئوية ما بين (95.81%: 44.84%)، حيث لا تتحقق العبارات (10/9/7/6/5/2/1)، وتحققت العبارات (8/4) بدرجة قليلة بينما تحققت (3) بدرجة كبيرة جدا ببينما بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للمحور (65.63%) أي لا يتحقق.

ويذلك يرى الباحث على المستوى التفصيلي لعناصر الأوضاع الأكاديمية: عدم ملاءمة كافة عناصرها على مستوى كل كلية على حدة والمستوى الذي يتفق ومتطلبات ضمان الجودة الشاملة وذلك لعدم ملاءمة فلسفة التعليم الجامعي الحالية لمنهجية إدارة الجودة الشاملة وذلك يشير إلى وجود قصور في فلسفة وسياسات التعليم وعدم ملائمة أهداف التعليم الجامعي لمتطلبات ضمان الجودة بكليات التربية قيد البحث ويعزو الباحث هذا إلى أن التعليم الجامعي يواجه العديد من التحديات تتنوع ما بين تحديات موجودة بالفعل وتحديات من المتوقع حدوثها وتتمثل أهم ملامح هذه التحديات فيما يلي :

- النمو السريع في المعرفة، وقد أدى هذا النمو إلى ظهور كثير من الاكتشافات والتي أحدثت بدورها تغييراً واضحاً في نوع وكم المعرفة.
- التغيرات السريعة في طبيعة المهن في سوق العمل نتيجة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة.
- الثورة التكنولوجية والعلمية والاتجاه المتزايد نحو استخدام الأجهزة عالية الطاقة والمتناهية في الصغر والأدوات المعقدة والتي من المتوقع أن تقلب النظم الاقتصادية والاجتماعية رأس على عقب.
- التطور الهائل في نظم ووسائل الاتصال، فأصبح العالم اليوم كما يقال قرية صغيرة بفضل تقدم وسائل الإعلام والأقمار الصناعية.
- ويؤكد الباحث على ضرورة وضع المستفيد كهدف عام واهم تسعى المؤسسة لإرضائه وأيضا ضرورة إعادة صياغة فلسفة التعليم بكليات التربية في ضوء المتغيرات والتحديات المعاصرة ووضع آلية عمل للتعليم الجامعي تتعامل بشكل دوري مع التباعد المتجدد بين الفلسفة الأساسية للتعليم بكليات التربية والسمات التي أنتجتها وتنتجها المتغيرات السريعة المتلاحقة في المجتمع وضرورة استحداث نظم رقمية لتوفيق أوضاع الموارد البشرية بما يتلائم مع حاجت العمل مع ضرورة إنشاء لجان فنية تتعرف على متطلبات قطاعات الأعمال المختلفة والمتغيرة والتي تستقبل الخريج.

ويتفق الباحث مع " رضا بخيت مصطفى " (2012)[16] و" Hirtz، Paul David" (2002)[22] و" Munoz Marko"(2002)[25]ان هناك معوقات يجب إزالتها مثل (البيروقراطيه – ازدواجية التفكير – المركزية) وإرشادات ينبغي مراعاتها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مثل (وعى العاملين بمفهوم الجودة . إدراك الإدارة العليا بمتطلبات المستفيد . معدلات الإنتاج ترتبط بمدى استيفاء متطلبات تطبيق الجودة الشاملة) ويتبلور هنا فكر التثقيف الجمعي وحملات التوعية المكثفة من اجل إحلال المعتقدات المستهلكة في النظم الإدارية التقليدية بأخرى مستحدثه ومتطورة ترتقي بالفرد أولا وتشعره انه جزء من المنظومة وفاعلا بها.

كما يرى كل من " Margart Elise, Steiskal " (2006)[28] و " Schwantz Cary Done " (2006)[20] ويتضامن معهم الباحث إن عند وضع أي استراتيجية مستقبلية للتعليم الجامعي، يجب ان يؤخذ في الاعتبار أن أي محاولة لتطوير الأداء ستقابل بالرفض في بداية الأمر فعند الشروع في عمليات التطوير لابد من تهيئة المناخ العام للفلسفة الجديدة وإحلال النظام بالتدريج بما يؤدي إلى تقبل الآخرين وتحسن أداء القائمين بالعملية التعليمية، حيث ترتقي الجودة الشاملة بمدخلات ومخرجات التعليم الجامعي معتمدة على المعيارية، والمواصفات القياسية وتلعب الإدارة دورا فعلا في مدى استيفاء تلك المعايير في محاور متعدد ه ويبرز تأثيرها على المتغيرات التنظيمية كما ونوعا كما أنها تحقق التكامل والشمول في تخطيط العملية التعليمية في اقل وقت واقل تكلفة بدلا من الاستغراق في تفاصيل وإهدار الوقت والموارد.

و بذلك تمت الإجابة على التساؤل الثاني للدراسة وهو مدى توافق الأوضاع الأكاديمية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات الجودة الشاملة.

جدول (13): النسبة المئوية ومربع كا والترتيب لآراء عينة أعضاء هيئة التدريس في محور الأوضاع الإدارية والمالية (ن = 100)

عبارات	%	كا2	الترتيب	درجة التحقق
1- يوجد مركزية شديدة في إدارة الكلية التي تؤثر في طبيعة الإدارة وتحد من كفاءتها	57.74	*41.07	6	لا تتحقق
2 ـ توجد محدودية في الموارد المالية والقيود على الإنفاق التي تؤثر في طبيعة الإدارة بالكلية وتحد من كفاءتها	64.84	*25.58	4	لا تتحقق
3 ـ يوجد نقص في معايير تقييم العاملين بالكلية التي تؤثر في طبيعة الإدارة وتحد من كفاءتها	81.29	*37.68	2	متوسطة
4 ـ تقوم الكلية بنفسها بوضع ضوابط وإيجاد معايير لتقويم الأداء	54.19	*55.26	8	لا تتحقق
5 ـ تقوم الكلية بحساب التكلفة والعائد للأنشطة للتعرف على مدى الاستفادة من النظام الحالي	57.10	*48.48	7	لا تتحقق
6 ـ تحقق الكلية رسالتها في خدمة المجتمع حيث يتوافر لها الحرية في اختيار أسلوب العمل الذي تراه .	52.26	*40.10	9	لا تتحقق
7 ـ هناك قيود تحد من حرية كلية في تسويق نشاطها العلمي والإنتاجي .	62.90	*45.26	5	لا تتحقق
8 ـ هناك عدم التزام من الإدارة العليا بالكلية بمفهوم الجودة في كافة الأنشطة التعليمية وغير التعليمية .	69.35	*80.97	3	لا تتحقق
9 ـ هناك ضرورة ملحة لتحديث الإدارة بالكلية فيما يتعلق بتدعيم الأقسام العلمية بالكلية	82.58	*47.36	1	متوسطة
10 ـ توجد خطة أو تصور واضح من وزارة التعليم الجامعي لما يجب أن يكون عليه الهيكل التنظيمي بكلية التربية .	50.00	*83.97	10	لا تتحقق
اجمالي المحور	67.31			لا يتحقق

الحد الأدنى للثقة = 70%		الحد الأعلى للثقة = 90%	
أقل من 70%	من 70% إلى 77%	أكثر من 77% إلى 84%	أكثر من 84% إلى 90%	أكثر من 90%
لا تتحقق	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة كبيرة جداً

قيمة كا2 الجدولية عند درجة حرية (4) ومستوى دلالة (0.01) = 13.28

يتضح من جدول (13) انه توجود فروق معنوية بين الآراء الفعلية والمتوقعة لعينة الدراسة في جميع عبارات المحور الثالث **توصيف الأوضاع الإدارية والمالية** بالكليات عينة الدراسة، حيث تراوحت قيم كا2 المحسوبة ما بين (25.58*:83.97*) وجميعها دال إحصائيا وقد تراوحت النسب المئوية ما بين (82.58%: 50.00%)، حيث لا تتحقق العبارات (10/8/7/6/5/4/2/1)، وتحققت العبارات (9/3) بدرجة متوسطة و بلغت النسبة المئوية لأراء عينة أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للمحور (67.31%) أي لا يتحقق. ويتضح من ذلك أن معظم آراء العينة تتفق على ضرورة تقويم الأوضاع الإدارية والمالية بالكليات محل الدراسة بما يتوافق مع متطلبات الجودة الشاملة بكليات التربية. **وبذلك يرى الباحث على المستوى التفصيلي لعناصر الأوضاع الإدارية والمالية:** عدم ملائمتها لكافة متطلبات الجودة الشاملة ويعزو الباحث ذلك إلى عدم الاستقلال المالي والإداري الحالي بالكليات محل الدراسة، حيث أن هذا يشير إلى عدم تمتع الكليات محل الدراسة بحرية تسير شئونها الذاتية، وعدم الحرية في تسويق نشاطها التعليمي و العلمي، كمل توجود الكثير من المعوقات التي تحد من الانطلاق نحو التطوير في ظل قيود الجهات الرقابية المتعددة والروتين، وعدم تنوع مصادر التمويل بالكليات محل الدراسة والاعتماد فقط على الدعم الحكومي وهذا يشير إلى عدم كفاية الموارد المالية الحالية بالمقارنة بأعداد الطلاب المطردة ومتطلبات التحسين المستمر.

كما يوضح الباحث انه بالنسبة للعناصر الخاصة بتحديث الإدارة من حيث الأوضاع الإدارية وفيما يتعلق بدعم الأقسام العلمية ومناسبة الموارد لها، تبين عدم ايجابيتها وعدم ملاءمتها لمتطلبات الجودة ويشير ذلك إلى عدم الالتزام بتطبيقات الجودة وهذا يفسر وجود مشكلات إدارية كثيرة سواء في مجال التخطيط أو التنظيم، بالإضافة إلى جمود الهياكل التنظيمية ومركزية الإدارة الواضحة والبعد عن استخدام الأساليب العلمية في الإدارة، وعدم توفر نظم متابعه ورقابه حديثة، مما أدى إلى عدم وجود فعاليه ودقه غي الأداء. ويذكر كل من " Langan Patrick William"(2003)[31] و"صديق عفيفي " (2003)[13] ويؤكد معهما الباحث على أهمية اعتماد نموذج تنظيمي عالي الجودة يساهم في ترشيد الإنفاق على التعليم الجامعي عن طريق ربط خطط التعليم كماً وكيفاً بخطط التنمية الاقتصادية على أساس أنها احد متطلبات الجودة حيث تعمل على تكامل الاتفاق الاجتماعي بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات السوق الحالي والمستقبلي تحت غطاء استراتيجي ينجز الأعمال بأقل تكاليف ممكنه وهذا يعكس مدى الاستفادة من التحول من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة.

وتؤكد دراسة "أحمد عبد الحليم الشافعي والسيد محمد ناسى" (2002)[6] على ضرورة اقتناع الإدارة العليا التربوية بأهمية التغيير نحو الجودة وغرس ثقافة الجودة والتحسين المستمر في الأداء والمعيارية في التقييم وفي إرساء قواعد الممارسات التنفيذية، وكذلك أهمية اقتناع الأفراد بتغيير سلوكهم الحالي وضرورة إدراك حاجاتهم للتغيير في كافة الأوضاع الإدارية والمالية والعمل بالطريقة التي تؤدى الأعمال بشكل صحيح من أول مرة.

ويتفق الباحث مع كل من "أمين النبوي"(2003)[9] و"خليل احمد وعباس الزهيري "(2001)[5] عند تحقيق رسالة المؤسسة في خدمة المجتمع يجب أن يتم التوظيف الصحيح لكافة العناصر الإدارية والمالية والبعد عن المركزية الشديدة وتقسيم الإدارات الكبيرة لإدارات صغيرة ومتناهية الصغر و توفير النظم المحاسبية والاعتماد على منهج التخطيط الاستراتيجي والمشاركة في إعداد الخطط مع مراعاة الأسس العلمية عند تقييم التنظيم والتأكد من توفير نظم اتصال فعالة وترشيد تفويض السلطة مع مراجعة اللوائح والقوانين المنظمة للعمل الجماعي بشكل دوري والاستفادة من الأجهزة الحديثة والمتطورة والحاسبات الآلية في مختلف أنشطة التعليم الجامعي تحت غطاء من الالتزام الكامل من الإدارة العليا بمفهوم الجودة في كافة الأنشطة الإدارية وغير الإدارية وبالتالي سينعكس ذلك على المؤسسة ككل.

مما سبق يتضح لنا ضرورة تقويم الأوضاع الإدارية والمالية بالكليات محل الدراسة بما يتوافق مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة بكليات التربية.

وبذلك تمت الإجابة على التساؤل الثالث للدراسة وهو مدى توافق الأوضاع الإدارية والمالية في بعض كليات التربية بالجامعات العربية ومتطلبات الجودة الشاملة.

10. أهم الاستنتاجات:

بعد أن كان التعليم للجميع أصبح التعليم للتميز، والتميز للجميع، ولذ أصبح التركيز على النوعية والجودة والاعتماد، أمرًا لابد منه لتحقيق تميز التعليم للجميع وذلك من خلال ضرورة اعتماد وإقرار ثقافة تنظيمية

وأكاديمية متطورة تتسم بروح التنافس ونظم الإدارية ومالية تضمن استيفاء متطلبات الجودة والاعتماد.

- عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة والحالية في كليات التربية قيد البحث والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة كما ونوعا وذلك على مستوى الأبعاد الخمسة للثقافة التنظيمية (القيادة . الهياكل والنظم . التوجه بالمستفيد . التحسين المستمر . الابتكار).
- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية السائدة الحالية بكليات التربية قيد البحث لمتطلبات تطبيق الجودة الشاملة وذلك على مستوى فلسفة التعليم الحالية وأهدافه، هياكل وأنماط التعليم الجامعي، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، أدوات العملية التعليمية، نظام الدراسات العليا والبحث العلمي، الإمكانات المالية المتاحة وتمويل التعليم الجامعي.
- عدم ملائمة الأوضاع الإدارية والمالية السائدة بكليات التربية قيد البحث لمتطلبات الجودة الشاملة ويتضح ذلك في مركزية إدارة الكلية التي تحد من كفاءتها، بالإضافة إلى نقص معايير تقييم العاملين
- عدم قيام المؤسسة بحساب التكلفة والعائد للأنشطة للتعرف على مدى الاستفادة من النظام الحالي. كما ان هناك قيود تحد من حرية الكلية في تسويق نشاطها التعليمي والعلمي.
- لا يوجد تخطيط للمنشات والموارد المادية والبشرية الواجب توافرها بالإضافة إلى عدم التخطيط لنظم المعلومات والبحث العلمي وعدم كفاية الموارد المالية المتاحة حالياً بالكلية بالمقارنة بالأعداد المتزايدة من الطلاب أدى إلى نقص كفاءة التعليم وضعف كفاءة الخرجين.

11. أهم التوصيات:

يجب تهيئة المناخ المناسب لضمان عمليات الجودة الشاملة وذلك من خلال :

1. **تقويم الثقافة التنظيمية** : لابد أن يكون النمط القيادي المتبع هو النمط الديمقراطي الذي يسهم في تهيئة الفرصة لكافة العاملين بالمشاركة، ويقوم على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، والمخاطرة المحسوبة، واقتراب الإدارة من العاملين وحثهم على المشاركة وخلق روح الحماس فيهم والالتزام بمبدأ تفويض السلطة بقدر المسئولية و الاعتماد على توسيع دائرة الاتصالات وتبادل المعلومات بين المستويات الإدارية وبين الإدارات والأقسام في المستوى الإداري الواحد.

تنفيذ البرامج التدريبية والتعليمية التي تنمى قدرات العاملين وتعمل على تحسين الأداء والالتزام بتوجيه كافة الجهود والأنشطة إلى تحقيق رغبات العملاء وتوقعاتهم سواء كانوا عملاء خارجين أو داخليين.

2. **تقويم الأوضاع الأكاديمية:** إعادة صياغة فلسفة التعليم الجامعي بكليات التربية بما يعكس السمات الرئيسية للمتغيرات الجديدة في إطار مفهوم الجودة الشاملة وربط الكليات بالتنمية المجتمعية الشاملة، كذلك الربط بين نظام القبول واحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.

تنمية قدرات وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتقنين الإعداد ووسائل التعين بما يحقق المساهمة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية المقدمة.

3. **تقويم الأوضاع الإدارية والمالية:** الحصول على الاستقلال المالي والإداري حتى تتمكن الكليات من مباشرة وظائفها بحرية وتحديث إدارة الكلية بالاعتماد على التخطيط الاستراتجي، ومتابعة وتقييم الأداء الجامعي، وإعادة هندسة نظم وإجراءات العمل الإداري والمالي.

إنشاء وظائف جديدة تساهم في تحسين الاداء وربط الإنفاق على العملية التعليمية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل مع تحديث مصادر التمويل الجامعي وعدم الاعتماد فقط على الدعم الحكومي.

12. المراجع (References):

1. اتكنسون، فليب،(2000) *التغير الثقافي الأساس الصحيح إدارة الجودة الشاملة*، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
2. البهواشى، السيد عبد العزيز والربيعي، سعيد بن حمد (2005) *ضمان الجودة فى التعليم العالى مفهومها، مبادئها، تجارب علمية*، الطبعة الثانية، دارالكتاب للنشر والتوزيع، السعودية.
3. الدوغلي،احمد خليف، (2008)، *نحو إستراتيجية جامعية عربية موحدة*، المؤتمر الدولي لمجلس اتحاد الجامعات العربية، قطر.
4. الرباط، خالد بن حسن،(2004) *ضمان الجودة في التعليم الجامعي تجارب عالمية*، عالم الكتاب،القاهرة.
5. السيد، خليل أحمد والزهري،إبراهيم عباس، (2001) *إدارة الجودة الشاملة فى التعليم خبرات تعليمية وإمكانية الإفادة منها في مصر*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر السنوي التاسع، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. الشافعي، أحمد عبد الحليم وناسى، السيد محمد،(2002) *توضيح ثقافة مراقبة الجودة في الفكر الادارى باليابان وتوضيح ثقافة الجودة في الفكر الادارى التربوي المصري دراسة مقارنة*، مجلة جمعية التربية المقارنة، القاهرة، مجلد 2، العدد (1).
7. العاجز، فؤاد ونشوان، جميل،(2006) *تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة*،المؤتمر الدولي العلمي السابع بكلية التربية، جامعة الفيوم، المجلد الثاني.
8. المأمول، الدراكة وآل شلبى، طارق،(2002) *الجودة فى المنظمات التعليمية الحديثة*، دار صفاء للنشر، عمان.
9. النبوي، أمين محمد، (2003) *إدارة الجودة الشاملة*، مجلة المستقبل للتربية العربية، العدد الثاني والعشرون، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
10. برينان، جون وتارلا شاه،(2007) إدارة الجودة في التعليم العالي منظور دولي عن التقويم المؤسسي والتغيير، ترجمة دلال بنت منزل

النصير، راجع الترجمة عبد الرحمن بن احمد هيحان، الرياض، السعودية.

11. خليفة، خولة سيف، (2011) دور إدارة الجودة الشاملة فى تفعيل معايير جائزة دبى للجودة، بحث منشور، المجلة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة.
12. راغب، النجار فريد،(2010) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الشرق الأوسط للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. عفيفى، صديق محمد، (2003) الجودة الشاملة في الجامعات لماذا وكيف، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، الشرقية.
14. محمد، طارق سلامه،(2013) تقويم خطة مراقبة الجودة في بعض كليات التربية الرياضية المصرية، رسالة دكتوراة، كلية تربية رياضية ابو قير، جامعة الاسكندرية، مصر.
15. محمد، طارق سلامه، (2009) إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الخدمات التعليمية في بعض كليات التربية الرياضية المصرية، رسالة ماجستير، كلية تربية رياضية أبو قير، جامعة الإسكندرية، مصر.
16. مصطفى، رضا بخيت،(2012) الابعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية دراسة ميدانية على بعض الجامعات المصرية، رسالة دكتوراة، كلية التربية،جامعة عين شمس، القاهرة.
17. مطر،عدلة عيسى،(2004) متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى قسم التربية البدنية والرياضية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية، عدد 4.
18. نايف، محسن،(2009) استراتيجية نظام الجودة في التعليم، الطبعة الاولى، دار الشروق، القاهرة.
19. Anderson, Elizabeth,(2004)high tech v high touch ، a case study of TQM implementation in higher education, managing services quality ، vol 5 ، No 2.
20. Done, Schwantz Cary,(2006) Service Quality In Higher Education Expectation And Perceptions Of Traditional And Non Traditional Students Total Quality Management ،Customer Service,P.H.D ، Teach University, Texas.
21. Gavages, Joseph& Manoochehri, GH (2000) Building quality into services ، SAM ، advanced management journal ،vol 58 ، No 1.
22. Hirtz ، Paul David (2002) Effective Leader Ship For Total Quality Management ، School University Of Missouri Rolla .
23. James, Hoilmes Todd (2001) Total Quality Management In Higher Education ، Implementation Within The Virginia Community College System (Community College) D A ،George Mason University .
24. Markus, Oebbecke,(2008) Toward a framework of total quality management (TQM) in professional sport team organization m identification and validation of TQM constructs ، and the Development of an associated ، measurement instrument, EDD ، temple university .
25. Munoz ، Marko A,(2002) Total Quality Management And The High Education Environment ،Important Education Leader And Practice.
26. Pikp,John & Barens, Richard (2000) T.Q.M. In Action A practical Approach To Continuous Per Formance Improvement ،London Chapter and Hill.
27. Ramirez,Abraham (2006)Sources of in flounce on faculty members receptivity to continuous quality improvement initiatives ، total quality ،amazement,PHD, Pennsylvania state university.
28. Steiskal, Margart Elise,(2006) Comparing Operational Practices Ohio's Community And Technical College That Indicate The Use Of Total Quality Management. System With Those College That Do Not Indicate The Use Of Total Quality Management System P.H.D ، Ohio University.
29. Thomassr,Harris David(2005)*Educators Attitudes To Wards The Appropriateness Of Total Quality Management To Education*, PHD, University Of Maryland Couege Park .
30. Weaver ، Tyler (2005) Total Quality Management ، University Of Orega .
31. William, Langan Patrick (2000) *a study of the use of teams in the total quality management process as implemented through finance and University service sat the university of Iowa* ،PHD ، University of Iowa ،usa.

بطاقة الأداء المتوازن كآلية لتقييم جودة التعليم بالجامعة الجزائرية: نموذج مقترح

الأستاذ الدكتور بوقرة رابح
عميد كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة محمد بوضياف–المسيلة، الجزائر
rbouguerradz@yahoo.fr

الدكتور حرنان نجوى
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر
nadjwa.nina@gmail.com

الملخص: *تعرف بيئة المنظمات تغيرات وتحولات تكنولوجية هائلة تجعل من الأهمية بمكان العمل على مواكبتها خاصة في مجال التعليم. فمع ازدياد المعرفة أصبح تقييم الأداء ودمجه في المؤسسات التعليمية خاصة مؤسسات التعليم العالي آلية ضرورية في جميع المجالات التعليمية، كما انه يساعد على تغلب أوجه القصور التي تعاني منها المؤسسات التعليمية.*

توصلت الدراسة إلى أن الاستفادة من خبرات الجامعات العربية والغربية التي تبنت منهج تقييم الأداء بواسطة بطاقة الأداء المتوازن بتطبيق مبدأ القياس المرجعي. وأن تعمل الجامعة الجزائرية على تحديد مؤشرات لتقييم الأداء من خلال قاعدة بيانات شاملة يتم تحديثها بشكل دوري، لأنه يمثل حتمية فرضتها التغيرات المعلوماتية إذ يجب عليها أن تطور مؤسساتها لكي تحقق طموحات العملاء، هذا إضافة إلى اقتراح مجموعة من التوصيات لتفعيل تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعات الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: *بطاقة الأداء المتوازن، جودة التعليم، الجامعة الجزائرية.*

المقدمة (Introduction):

شهدت مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خصوصا، تدفقا كميا مرتفعان حيث ارتبط هذا التوجه نحو التعليم العالي بالتطور الاقتصادي والانفجار المعرفي وتزايد الطلب من خريجي التعليم الثانوي، لقد شهدت الجامعة الجزائرية طفرة كبيرة في ميدان التعليم في جميع مستوياته مما أدى إلى ارتفاع الكم على حسب النوع.

غير أن سياسة التعليم العالي في الجزائر عرفت إصلاحات جديدة خلال العقد الأخير، من تطبيق نظام LMDوالسعي وراء تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي على مستوى مؤسساتها الجامعية، مما جعلها تهتم بتقييم الأداء في ظل تطبيق هذه الإصلاحات لمواجهة التحديات العالمية والتكنولوجية وإرضاء سوق العمل خاصة، وقد كانت بطاقة الأداء المتوازن من احد الأدوات الحديثة الممكن تطبيقها على مستوى الجامعة الجزائرية وذلك لتقييم جودة التعليم العالي والأداء على المستوى التعليمي.

إشكالية الدراسة:

كيف يمكن اعتماد بطاقة الأداء المتوازن كآلية لتقييم جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية؟

فرضية الدراسة: كالتالي:

إن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن يؤدي إلى تقييم أداء جودة المؤسسات الجامعية الجزائرية.

أهمية الدراسة:

إن التنافس بين مؤسسات التعليم العالي– سيما بعد زيارة عدد المؤسسات الخاصة التي تقدم الخدمة التعليمية– فرض عليها تبني آليات تؤدي إلى تطوير أدائها وتقييم جودتها لتلبية حاجات المجتمع وأفراده. من هنا تتحدد أهمية هذا البحث في عرضه لبطاقة الأداء المتوازن كآلية حديثة يمكن استخدامها في تقييم جودة أداء مؤسسات التعليم العالي وقياسه، حيث تم بناؤه في ضوء التطورات الحديثة للفكر الإداري والدراسات والبحوث الإستراتيجية المعاصرة ومن ثم يمكن تحديد أهداف هذا البحث فيما يلي:

1. توضيح مفهوم بطاقة الأداء المتوازن والتطورات التي مر بها.
2. تحديد الأبعاد الأساسية لبطاقة الأداء المتوازن.
3. تحديد الفوائد التي نعود على مؤسسات التعليم العالي من استخدام بطاقة الأداء المتوازن
4. وضع تصور مقترح لبطاقة الأداء المتوازن يمكن تطبيقه في إحدى مؤسسات التعليم العالي.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الورقة البحثية على المنهج الوصفي نظرا لطبيعتها، حيث يتم جمع البيانات من خلال ما توافر للباحثين من دراسات سابقة متعلقة بمجال البحث بهدف الإطار النظري للدراسة وما سوف يشمله من عرض لبطاقة الأداء المتوازن وأبعادها وطرق بنائها واستخدامها في مؤسسات التعليم العالي لقياس الأداء وتقويمه.

خطة الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة المطروحة يمكن تقسيمه إلى:

أولاً: أساسيات حول تقييم الأداء.

ثانيا: تطور ومفهوم بطاقة الأداء المتوازن.

ثالثا: أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

رابعا: استخدام بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي.

خامسا: تصور مقترح لبطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية.

الخلاصة والتوصيات المقترحة

أولاً: أساسيات حول تقييم الأداء:

اختلف مفهوم الأداء باختلاف المدارس والنظريات التي كانت سائدة في كل مرحلة من المراحل التاريخية لتطور الفكر التنظيمي، كما انه يخضع لمجموعة من العوامل يصعب تحديدها وضبطها بدقة مما يسمح بضبط مفهومه، هذا يتطلب ضرورة التكيف معها بشكل يؤدي إلى تحسين الأداء وبالتالي ضمان استمرارية المؤسسة.

1. مفهوم الأداء:

مما سبق يتبين أن وجهات نظر العلوم والمدارس والنظريات مختلفة حول مفهوم الأداء وقبل التطرق إلى وجهات النظر التي تتناول أداء المؤسسة في حد ذاته نشير إلى أن الأداء هو مقابل للكلمة الانجليزية Performance والتي تعني انجاز العمل[1].

ومن هذا المنطلق فان مفهوم الأداء اقتصر لدى الكثير من الباحثين على إسهامات المورد البشري دون غيره من الموارد في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال درجة تحقيق وإتمام المهام الموكلة إليهم.

حيث يعبر الأداء عند البعض" قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله" [2].

كما عرف بأنه" هو البحث عن الكفاءة من خلال إنتاج اكبر ما يمكن، والبحث عن الفعالية من خلال القيام بأفضل عملية لتحقيق نمو دائم"[3].

كما يقصد به أيضا" انعكاس لقدرة منظمة الأعمال وقابليتها على تحقيق أهدافها"[4].

من خلال التعاريف السابقة يمكن إعطاء تعريف شامل للأداء بأنه قدرة المؤسسة على تنظيم واستغلال مواردها المتاحة بغرض تحقيق أهدافها على مختلف المستويات القصيرة، المتوسطة والطويلة ومدى كفاءة وفعالية المؤسسة في تحقيق أهدافها المسطرة.

1. أهمية الأداء: يمكن تلخيص أهمية الأداء في النقاط التالية:

- يعتبر أداة توجيه بالنسبة للمنظمة من اجل تحقيق أهدافها.
- يعتبر أداة لمعرفة حالة المؤسسة.
- يستعمل كأداة لمعرفة الاختلال الواقع عند تحقيق الأهداف.
- تحديد أهم سبل لتطوير العاملين ودفعهم نحو تطوير أنفسهم.

أما عن أهم خصائص الأداء فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- يعتبر القاسم المشترك لجميع الجهود التي تبذلها الإدارة والعاملين يساعد على ترجمة النتائج وتكميمها.
- يعتبر أداة لقياس نتائج المنظمة وحساب الخسائر أو الفوائض.

إلا أن تقييم الأداء هو عملية مهمة حيث تشمل تقييم أداء الفرد، المؤسسة، والاقتصاد ككل، وترتكز فكرة التقييم على مدى تطابق الأداء الفعلي مع الأداء المخطط.

يمكن أن نعرفه بأنه" فحص تحليلي انتقادي شامل لخطط، أهداف، طرق التشغيل واستخدام الموارد البشرية والمادية بهدف التحقق من كفاءة وفعالية استخدام الموارد المتاحة"[5].

من خلال هذا التعريف يمكن التمييز بين مستويات تقييم الأداء:

- **على مستوى الاقتصاد:** متابعة تنفيذ القطاعات الاقتصادية أو الاقتصاد ككل للأهداف المحددة مسبقا وبيان الانحرافات وأسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها.
- **على مستوى المؤسسة:** الحكم على كفاءة المؤسسة بمقارنة فعالية التنفيذ في نهاية فترة معينة بما كان ينبغي تحقيقه من أهداف، ومن ثم استخراج الانحرافات الناشئة وتشخيص مصادر القوة والضعف في مجالات العمل.
- **على مستوى الفرد:** تتبلور عملية تقييم أداء الفرد في المؤسسة في التقدير المنتظم والمستمر لانجاز الفرد للعمل وتوقعات تنميته وتطويره في المستقبل.

ويعني أيضا" العملية التي تقوم فيها المؤسسة بمقارنة الأداء الفعلي بالأداء المستهدف وتحديد نواحي القوة والضعف في الأداء، مع تحديد أسباب ذلك للتأكد من مدى مساهمة الأداء في ضمان بقاء الاستمرار للمؤسسة"[6].

يمكن أن نستنتج بان تقييم الأداء هو عملية مدخلاتها هي الأداء المخطط ومخرجاتها الأداء الفعلي.

وقد تكمن أهمية تقييم الأداء في تشخيص المشاكل التي تواجه المؤسسة والحكم على كفاءتها في قيامها بأعمالها وعليه له أهمية بالغة تكمن في[7]:

- تمكين المؤسسة من الاستغلال الأمثل لمواردها.
- يساعد المؤسسة على التحقق من القيام بوظائفها بأفضل كفاءة ممكنة.
- اكتشاف الانحرافات لكل نشاط من أنشطة المؤسسة حيث يساعد ذلك على ممارسة الوظيفة الرقابية واتخاذ الإجراءات التصحيحية لمنع تكرارها.
- تعد نتائج تقييم الأداء بالنسبة للمنظمة الأساس في تحديد الإستراتيجية الحالية أو تعديلها.
- يساعد في خلق نوع من المنافسة بين الإدارات والأقسام وبالتالي تحسين أداء المنظمة ككل.
- المساعدة في اتخاذ القرارات لا سيما الإستراتيجية منها.

كما تكتسي عملية تقييم أداء المؤسسة عدة صعوبات، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- صعوبة تحديد المعايير المساهمة في الأداء.
- صعوبة تحديد أداء الفرد ومدى مسؤوليته عن هذه الأداء خاصة الأداء الناتج عن سلوكه.
- الاهتمام بالنتائج دون الاهتمام بالوسائل المقدمة لتحقيق هذه النتائج.
- زيادة تكاليف العملية الرقابية بالنظر إلى الإيرادات المرجوة من ورائها.
- كثرة المعايير وتشبعها مما يؤدي إلى تحريف النتائج وتوجيهها، وبالتالي اتخاذ قرارات تصحيحية خاطئة.

رغم صعوبة تقييم الأداء إلا انه يبقى يكتسي أهمية بالغة بالنسبة للمنظمة والأفراد العاملين.

ثانياً: تطور ومفهوم بطاقة الأداء المتوازن:

تطورت بطاقة الأداء المتوازن سنة 1990 بأمريكا الشمالية على يد الأستاذ المستشار R-Kaplan والمستشار المؤسس لوحدة البحثD.Norton. KPM.G وذلك بعد دراسة دامت عاما كاملا على اثنتي عشر مؤسسة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية من اجل تقييم أدائها، وخلال الدراسة لاحظ الباحثان أن المسيرين لا يفضلون أسلوب معينا في التقييم العملي، وهذا سمح بإيجاد مؤشر أداء شامل يعطي للمسيرين نظرة سريعة كاملة حول نشاط المؤسسة[8].

إن طريقة بطاقة الأداء المتوازن ليست عملية تجديد مطلق في أدوات تقييم الأداء، بل وكما بينه وبلا غموض Kaplan, Norton أن هدف الطريقة الأساسي ليس ابتكار أداة وبشكل عام تستخدم بطاقة الأداء المتوازن وصولا للعناصر التالية:

أ. تقرير مدى التقدم في الانجازات التي يتم اختيارها لتعكس عوامل النجاح الحاسمة التي حددتها المؤسسة.

ب. بطاقة الأداء المتوازن تكون بمثابة وسيلة لتقييم النتائج ذات الصلة.

ت. التعامل مع سلوك الأفراد داخل المؤسسة نحو التغيير الايجابي لتحسين الأداء.

لقد قدمت بطاقة الأداء المتوازن في البداية كأداة لتقييم الإستراتيجية والأداء، ثم تحولت فيما بعد إلى نظام للتسيير تسمح بنشر الإستراتيجية، تحديد الأهداف العملية لكل فرد في المؤسسة، توجيه سلوكهم وتساعد على القيادة.

فلقد حدث تطور في ظهور بطاقة الأداء المتوازن منذ التسعينيات من خلال إدراك أن الأساليب التقليدية غير قادرة على العمل والتكيف مع المحيط الجديد، بدا استخدامها كنظام إداري وليس فقط كنظام لتطوير الأداء ثم تطورت لتضيف إلى أهدافها استخدامها كإطار للتغيير التنظيمي.

فبطاقة الأداء المتوازن تأخذ الإستراتيجية من النظرية إلى الفعل وهو ليس نظام قياس فقط، بل أداة توجيهية من اجل ترجمة الإستراتيجية إلى فعل في كل مستويات المؤسسة.

بشكل عام تعرف على أنها "مجموعة من المقاييس المالية وغير المالية تقدم للإدارة العليا صورة واضحة وشاملة وسريعة لأداء المؤسسة"[9].

كما يمكن تعريفها بأنها" نظام إداري يهدف إلى مساعدة المؤسسة على ترجمة رؤيتها واستراتيجياتها إلى مجموعة من الأهداف والقياسات الإستراتيجية المترابطة"[10].

وبالتالي كتعريف شامل لبطاقة الأداء المتوازن بأنها إطار متكامل الأداء تساهم في صياغة ونقل وتوصيل إستراتيجية المؤسسة إلى الوحدات والمستويات الإدارية المختلفة، وذلك بترجمة الإستراتيجية إلى أهداف تشغيلية ومؤشرات عملية تحقق رؤية المؤسسة كما تعمل على خلق التوازن بين جميع الأطراف ذوي المصلحة في المؤسسة.

فلقد سميت ببطاقة الأداء المتوازن لأنها[11]:

- توازن بين الأهداف قصيرة وطويلة الأجل.
- تراعي المؤشرات المالية وغير المالية.
- تقيس الأداء الحالي والمستقبلي والماضي.
- تركز على تحسين العمليات وليس على تخفيضها.
- تقيس الأداء الداخلي والخارجي من خلال المعلومات التي يتم تبادلها بين المحاور.

كما تهدف بطاقة الأداء المتوازن إلى تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- تهدف البطاقة للربط بين الرقابة التشغيلية على المدى القصير مع توازن الرؤية الإستراتيجية على المدى الطويل.
- مراقبة العمليات اليومية وأثرها على التطورات المستقبلية.
- التركيز على محاور التوازن الرباعي للأداء المؤسسي.
- تهيئة الإطار العملي لترجمة الإستراتيجية إلى مفاهيم تنفيذية.
- تطوير منهج تكاملي بين الإستراتيجية والعمليات.
- تهيئة وتوضيح مسار الرؤية الإستراتيجية لكافة العاملين.
- دعم التواصل بين الإستراتيجية وتنفيذ العمليات والتأكد من توافر المتطلبات.

ثالثاً: أبعاد بطاقة الأداء المتوازن

تم تقديم طريقة BSC من طرف Kaplan, Norton في شكل بطاقة إستراتيجية تبين بوضوح لكل المستويات المؤشرات الهامة التي يمكن قياسها والتي تعكس الأهداف والإستراتيجية للمؤسسة.

حيث تتكون BSC من أربعة محاور (أبعاد) تشكل بنيتها تتمثل في محور العملاء، محور العمليات الداخلية، المحور المالي، محور النمو والتعلم. كما أنها تسهم بثلاثة قطاعات من الأطراف ذات المصلحة بالمؤسسة(الجامعة) المساهمون (المجتمع) والعملاء(الطلبة) والعاملين.

1. **المحور المالي:** يتعلق بالفكر المرتبط بكيفية إدارة الميزانية المتاحة بالمؤسسة وما يبذل من جهد لجلب مزيد من التمويل الذاتي، وإذا كانت المؤسسات الربحية تهدف إلى تعظيم أرباحها فان الأهداف المالية للمؤسسات غير الربحية يتم قياسها من خلال تحديد مدى كفاءة تلك المؤسسات في تلبية احتياجات عملائها ورغباتهم بأقل تكلفة ممكنة وفق إطار زمني محدد سلفا، ومن بين المؤسسات المعتمدة في ضبط الأداء المالي: قيمة الموجودات، السيطرة على التكاليف، مجموع التكاليف، العائد من الاستثمار.
2. **محور العملاء:** يهتم بالإجراءات والاداءات التي تتبعها المؤسسة لتحقيق قيمة مضافة للعملاء ونيل رضاهم أي هذا المحور يوجه العمليات الداخلية للمؤسسة بغرض تطويرها وتحقيق رغبات عملائها، ومن ثم فان تجسيد بطاقة الأداء المتوازن لان إخفاق المؤسسة في

تحقيق توقعات عملائها على المدى القصير والطويل يفقدها مصداقيتها ورسالتها.

3. **محور العمليات الداخلية:** تتمثل بؤرة هذا المحور في العمليات الداخلية التي تدعم محور العملاء عبر تحقيق الأهداف المتعلقة بهم، وكذا المحور المالي من خلال تعظيم الإفادة مما يتوافر للمؤسسة من موارد آو ترشيد نفقاتها أو جلبها للمزيد من التمويل الذاتي. إضافة إلى تحديد الممارسات التي يتم تحقيق الأهداف من خلالها. والعمل على تصحيح المسار المحدد لتحقيق الأهداف عند الضرورة وكذا تطوير أداء المؤسسة بما يحقق رضا العملاء وجميع الأطراف المعنية.
4. **محور التعلم والنمو:** يهتم بتمكين المؤسسة من تحديد أدائها وتطيره دائما بما يضمن لها الاستمرار على المدى الطويل في تقديم خدماتها لعملائها الحاليين وجذب المزيد غيرهم ومن ثم فان هذا المحور يهدف إلى توجيه العاملين بالمؤسسة نحو تطوير أدائهم وتحسينه انطلاقا من فهم طموحات وتحديدها ومن اجل تلبيتها مستقبلا.

من بين العناصر المكونة لمحاور بطاقة الأداء المتوازن حيث يتضمن كل محور من محاور البطاقة عدة عناصر تحددها المؤسسة في ضوء ظروفها الداخلية والخارجية[12].

- **الأهداف Objective:** يقصد بها النتائج التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها وتتوزع هذه الأهداف على محاور البطاقة وتحظى بنفس الأهمية الإستراتيجية.
- **المبادرات Initiatives:** تشير إلى الأعمال التنفيذية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف.
- **المقاييس أو المؤشراتMeasures:** تتمثل فيما الذي تم تحديده وما تم انجازه من الهدف المراد تحقيقه عن طريق مقارنته بقيمة محددة سابقاً.
- **المستهدفات:** يقصد بها مقدار محدد يتم القياس بناء عليه لتحديد مقدار الانحراف من الهدف المقرر تحقيقه مع الاستعانة ببعض الأشكال البيانية والنسب المئوية.

لعل من فوائد بطاقة الأداء المتوازن فمي تتميز ب[13]:

- توجيه أداء المؤسسة بكاملها وليس الوقوف عند حد مراقبة الأداء.
- التكامل في تحقيق أهداف المؤسسة دون التركيز على جانب بعينه.
- الربط بين الأهداف والنتائج والوزن النسبي للأهداف وما تم انجازه وكيفية قياسه.
- تحديد عدد ونوع المقاييس المستخدمة في كل محور.
- انجاز إستراتيجية المؤسسة وتحقيق أهدافها بمزيد من الكفاءة.
- توفير صورة كلية عن الأعمال التنفيذية بالمؤسسة.

رابعاً: استخدام بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي:

تعتبر الجامعة مركزا للتعلم يستهدف توفير فرص وممارسات تعليمية جيدة للطلاب غير انه استلزم الأمر لتطوير بيئة تساعد على تحقيق هدف الجامعة للتعامل مع جهات ومجالات عديدة، الأمر الذي جعلها الشروع في البحث عن أداة فعالة لقياس فعالية أدائها وهذا من اجل تحقيق النواتج المستهدفة.

وكما ذكرنا سابقا بان محاور بطاقة الأداء المتوازن يمكن تغييرها أو تعديلها حسب بيعة نشاط المؤسسة التي تتبناها وعليه يمكن اشتقاق محاور بطاقة الأداء المتوازن بمؤسسات التعليم العالي تبعا لوظائف هذه المؤسسات المتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وعليه يمكن لبطاقة الأداء المتوازن أن تجسد في مؤسسات التعليم العالي وتوضحها وتنقلها إلى بؤرة التركيز هذا من خلال الابعاد التالية:

- **البعد المالي:** يحدد هذا المحور الطرق التي تضمن استخدام الموارد بطريقة فعالة كزيادة مخصصات الجامعة للبحث العلمي– تنويع مصادر الدخل – العائد من الاستثمار المعرفي والمنشورات.....الخ.
- **بعد العملاء:** يهدف هذا المحور إلى تحديد كيفية تلبية احتياجات المعنيين ومن بين المؤشرات تقديم الخدمات الأكاديمية والدورات للمجتمع درجة رضا أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- **بعد العمليات الداخلية:** يركز هذا المحور على تحديد الأساليب التي تنظم المؤسسة من خلالها العمليات الداخلية التي تلبي احتياجات العملاء وتوقعاتهم ويقاس هذا المحور من خلال: البرامج الأكاديمية المتوافقة مع متطلبات سو العمل– أساليب وطرق التعليم والتدريس– رضا الطلبة عن العمليات الداخلية للجامعة.....الخ.
- **بعد التعلم والنمو:** يسعى هذا المحور نحو التأكيد على ضمان التوسع المستقبلي للخدمات التي تقدمها المؤسسة من خلال مدى توفر الثقافة القائمة على الأداء– اكتشاف المؤهلات والقدرات المتميزة– استغلال الموارد بالحد الأقصى التقدم الحاصل في تنوع الهيئة التدريسية.

خامساً: تصور مقترح لبطاقة الأداء المتوازن يمكن تطبيقها في الجامعة الجزائرية:

مما سبق تعد بطاقة الأداء المتوازن احد الأدوات الإستراتيجية الشاملة لقياس الأداء بالمؤسسات كميا ونوعيا، هذا من خلال محاور يتم إعدادها في ضوء إستراتيجية المؤسسة انطلاقا من رسالتها ورؤيتها من اجل صياغة أهداف ووضع خطة عمل تحول تلك الإستراتيجية إلى إجراءات تنفيذية محددة بإطار زمني في ضوء كل هذا يمكن إعداد تصور لهذه البطاقة يمكن تطبيقه بإحدى الجامعات الجزائرية كالأتي:

- **منطلقات التصور:**

- تعد بطاقة الأداء المتوازن من الأدوات الحديثة لقياس الأداء وتقييمه كما أنها تساعد على تطوير مقاييس توجهها نحو تحقيق أهدافها.
- توفر هذه البطاقة بيئة ملائمة لاستثمار رأس المال الفكري بمؤسسات التعليم العالي.

- هناك اتفاق على أن تطوير الأداء بالجامعة الجزائرية مرتبط بمتابعة نتائج الدراسات الحديثة في الفكر الإداري وتطبيقها.

كما ينبغي هذا التصور إلى تحقيق الأهداف التالية:

- توصيف المحاور الأساسية لبطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية.
- تحديد خطوات المنهجية لتصميم بطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية.
- تقديم تصور مقترح لكيفية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية.

يتضمن هذا التصور الخطوات التالية:

- تحديد المحاور الرئيسية لبطاقة الأداء المتوازن في الجامعة الجزائرية
- تحديد خطوات بناء لبطاقة الأداء المتوازن في كل محور من محتواها.

➢ خطوات بناء البطاقة في كل محور:

أ. **مراجعة الرؤية العامة للجامعة:** تتم هذه المراجعة من خلال عقد جلسات مشتركة تضم الإدارة العليا وكافة المعنيين بالجامعة.

ب. **بناء الأهداف في ضوء الإستراتيجية العامة للجامعة وتحديد الأوزان النسبية لكل منها:** حيث يتم تحويل رؤية الجامعة إلى أهداف محددة في إطار محاور متوازنة تتضمن أهدافا قصيرة وطويلة المدى يمكن تفقد مسارها بصورة متواصلة واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة، ومن الضروري أن تكون هذه الأهداف متسقة ومنسجمة مع الرؤية والإستراتيجية للجامعة.

ت. **تحديد المبادرات:** يقصد بها تحديد الأعمال التنفيذية التي ستقوم بها الجامعة لتحقيق الأهداف.

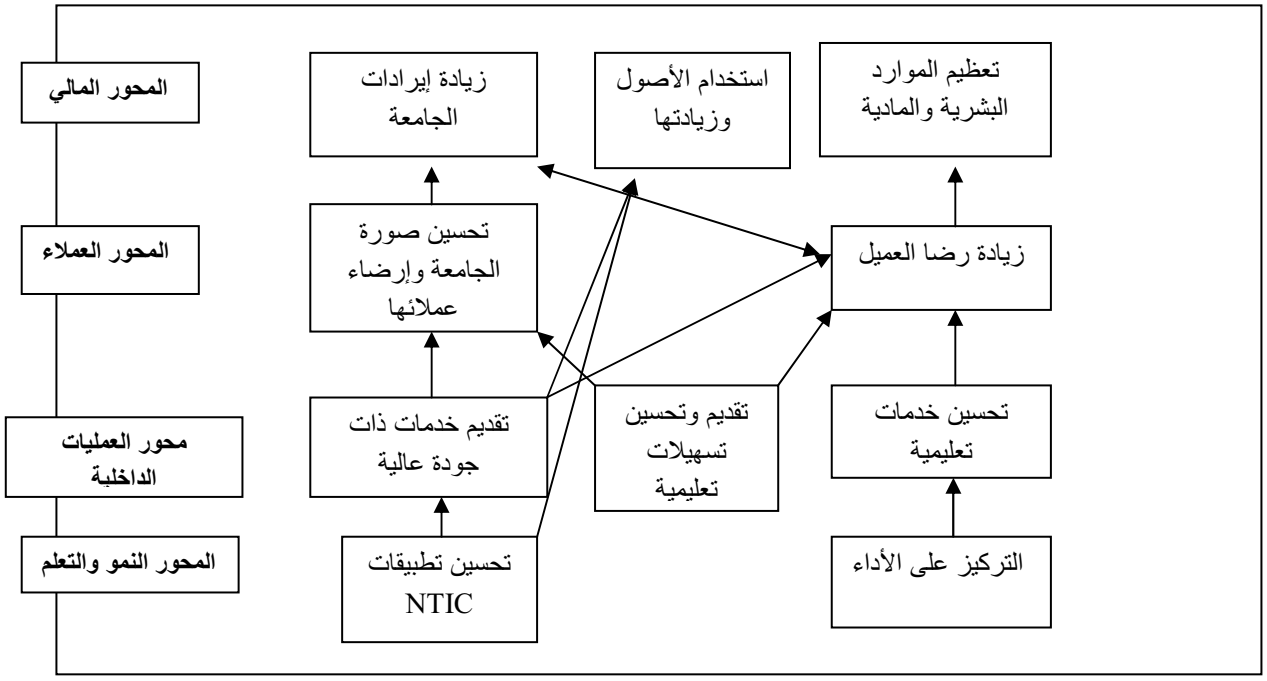
ث. **تحديد مؤشرات المتابعة:** يقصد بها تحديد دلائل حول تحقيق الأهداف وكذا تحديد كيفية تقييم النجاح، يفضل أن تتفق مجموعة العمل على قائمة أولويات وعلى جدول زمني تفاديا لحدوث مشكلات غير متوقعة.

ج. **تحديد طرق القياس:** يقصد بها تحديد الأنشطة والإجراءات التي يتسم إتباعها في قياس مدى تحقق الأهداف، ويشمل ذلك طرق القياس الكمي كالإحصائيات وكما شمل أيضا طرقا للقياس النوعي مثلا استطلاعات الرأي والملاحظة وغيرها.

ح. **المتابعة والتقييم:** من الضروري أن تتابع المؤسسة بصورة متصلة نتائج القياس الكمي تحقق الأهداف المنشودة من البطاقة كأداة ديناميكية للإدارة ولتحقيق هذا لا الاستعانة بتكنولوجيا الحديثة من اجل تسيير جمع البيانات وإعداد التقارير، واستخدام أساليب التغذية الراجعة وهذا لتدعيم جوانب القوة وتحسين جوانب الضعف بالجامعة.

ويمكن تصور لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن على مستوى الجامعة الجزائرية في ظل الموارد والإمكانات المتاحة هذا من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم 1: تصور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية.



المصدر: نادية راضي عبد الحليم، **منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي**، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، يومي 10-12 ماي 2011، المملكة الأردنية، ص10.

من خلال محاور البحث يمكن إعطاء تصور عملي يبرز أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعة الجزائرية من خلال:

1. أسلوب بطاقة الأداء المتوازن يسهم في رفع أداء المؤسسة التعليمية (الجامعة الجزائرية) هذا من خلال مراقبة وتقييم الأعمال المخطط لها والمنفذة.
2. تبنى بطاقة الأداء المتوازن بناء على الخطة الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية(الجامعة الجزائرية).
3. يجب مشاركة كافة مستويات الإدارة والعاملين في تحديد الأهداف الإستراتيجية لوحداتهم .

4. يتم الاستعانة بأساليب ومداخل تقييم الأداء المستخدمة في منظمات الأعمال والتي تناسب احتياجات مؤسسات التعليم ومن أكثر المداخل انتشار من حيث التطبيق في الجامعات بطاقة الأداء المتوازن.
5. الاستفادة الجامعات العربية خصوصا الجزائرية من تجارب الجامعات العالمية المطبقة لأسلوب بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أعمالها.
6. تطبيق مفهوم إدارة الجودة الإستراتيجية باستخدام الوسائل والنماذج الحديثة لبطاقة الأداء المتوازن.

الخلاصة والتوصيات المقترحة لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعات الجزائرية:

انطلاقا مما سبق يمكن القول بان الجامعة الجزائرية بدأت في تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي الذي يعد من أهم المداخل التي تمكننا من مواجهة مختلف التحديات العالمية،وعليه استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على بطاقة الأداء المتوازن ودورها في تقييم جودة أداء الجامعة الجزائرية من خلال مناقشة مختلف الأفكار الفكرية المختلفة، ودوافع الاهتمام به توصلنا إلى:

- الجامعة الجزائرية بحاجة إلى خيارات إستراتيجية كالتعليم الالكتروني،..من اجل تطوير التعليم العالي وتحقيق جودة بداخله،
- تطبيق بطاقة الأداء المتوازن على مستوى جميع المؤسسات الجامعية الجزائرية .
- الاهتمام بترسيخ منهجية بطاقة الأداء المتوازن في مجال الرؤية المستقبلية وخاصة بسعي الجامعة لتأهيل الخريجين لسوق العمل
- تساعد على إبراز الميزة التنافسية لمؤسسة التعليم العالي والحفاظ عليها.
- التأكد على ضرورة العناية به ومتابعة الوضع المهني لأعضاء الهيئة التدريسية وتزويدهم بجميع المدخلات الممكنة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية المنبثقة من الخطة الإستراتيجية للجامعة.

وفي ضوء تلك المؤشرات المرتبطة بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن وبعد التعرف على صعوبات التطبيق في الجامعات، يبدو أن الوقت حان لكي تتبنى مؤسسات التعليم العالي العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة فلسفة ضمان جودة التعليم العالي، لذا من اجل تحسين جودة التعليم في الجامعات الجزائرية وتقييم أدائها يمكن وضع تصور واضح لعدد من التوصيات للارتقاء بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بالجامعة الجزائرية، وذلك على النحو التالي:

- الاستفادة من خبرات الجامعات العربية والغربية التي تبنت منهج تقييم الأداء بواسطة بطاقة الأداء المتوازن بتطبيق مبدأ القياس المرجعي.
- أن تعمل الجامعة الجزائرية على تحديد مؤشرات لتقييم الأداء من خلال قاعدة بيانات شاملة يتم تحديثها بشكل دوري.
- أن تتبنى الجامعة الجزائرية متابعة تنفيذ خططها الإستراتيجية على جميع مستوياتها منهجية بطاقة الأداء المتوازن، والتي تعمل على تحويل الخطط الإستراتيجية إلى خطط تشغيلية.
- تشكيل فريق يعمل على مستوى الجامعة لبناء بطاقة الأداء المتوازن ومتابعة تنفيذها.

قائمة المراجع والهوامش:

1. A,KHemakhem, **La dynamique du contrôle de gestion**, Bordas, Paris, 1973,p310.
2. احمد صقر عاشور، **إدارة القوى العاملة**، ط2،دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1979، ص50.
3. Alian Fernandez, **Les Nouveaux Tableaux de Bord des décideurs**, 2éme édition, édition d'organisation, paris, 2007, p 41.
4. طاهر محسن منصور ألغالبي، وائل محمد صبحي إدريس، **أساسيات الأداء وبطاقة التقييم المتوازن**، ط1، دار وائل للنشر، عمان،2009، ص38.
5. حمادي نبيل، عبادي فاطمة الزهراء، "**مقومات تحسين أداء المؤسسات الاقتصادية في إطار التنمية المستدامة**"، الملتقى الدولي العلمي حول الأداء وفعاليته المنظمة في ظل التنمية المستدامة، جامعة محمد بوضياف، يومي10- 11نوفمبر2009، المسيلة،ص04.
6. عبد السلام أبو قحف، **أساسيات التنظيم والإدارة**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص483.
7. حمادي نبيل، عبادي فاطمة الزهراء، مرجع سابق، ص05.
8. نعيمة يحياوي، **أدوات مراقبة التسيير بين النظرية والتطبيق: دراسة قطاع الحليب**، أطروحة دكتوراه، تخصص تسيير مؤسسات، جامعة باتنة، 2008، ص194.
9. Mosiawa T, **Building Performance Mea surement Systems with The Balance Scorecard Approch**, Nonnura Research Institute(NAI) papers, n45, April2002, p 08.
10. بومدين يوسف، "**بطاقة الأداء المتوازن مقاربة فكرية ومنهجية حديثة في مجال التغيير التنظيمي وإطار مؤسسي داعم للإبداع الدائم في منظمات الأعمال الحديثة**"، الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة: دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، يومي 18-19 ماي2011، جامعة سعد دحلب، البليدة، ص11.
11. Héléne Loning, **Le contrôle de gestion**, organisation et mise en ouvre, 2éme, Dunod; paris, 2003, p159.
12. الهلالي الشربيني الهلالي، أماني السيد غيور، احمد فريد محمود، **بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي (تصور مقترح)**، المؤتمر السنوي العربي الخامس الدولي الثاني حول الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، 14-15افريل2010، مصر، ص47.
13. المرجع نفسه، ص48.
14. نادية راضي عبد الحليم، **منهج مقترح لتقييم أداء الجامعات وتحسين جودة التعليم الجامعي**، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، يومي 10-12 ماي 2011، المملكة الأردنية، ص10.

تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجما ستة في تطوير الأداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن

الدكتور أحمد محمد بدح
قسم العلوم التربوية
جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن

الملخص: *هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن ضمن متغيرات المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين والمدربين والمعلمين في معاهد التدريب المهني والتقني في الأردن والبالغ عددهم (758) فرداً، واختيرت منه عينة بطريقة طبقية عشوائية، وتكونت من (274) فرداً أي ما نسبته (36%) من مجتمع الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة ضمت مجالات (دعم والتزام القيادة العليا، إدارة الموارد البشرية، نظم المعلومات الإدارية، الية العمل، التدريب العملي، ورضا المستفيدين) بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات ذات الصلة ونظام ومنهجية سيجماسته وتم التأكد من صدق وثبات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة تقدير عالية للعاملين لتطبيق نظام سيجماسته في معاهد التدريب المهني والتقني في الأردن، وبناء الى ما توصلت آلية الدراسة من نتائج، أوصى الباحث بقيام مؤسسة التدريب المهني بإستخدام نظام سيجماسته في المعاهد المهنية والتقنية التابعة لها والعمل على تنمية الثقافة التنظيمية القائمة على مبادئ التعاون والعمل بروح الفريق والمحافظة على الوقت وتطبيق منهجية سيجما ستة لحل المشكلات واعتمادها في عمليات التدريب.*

الكلمات المفتاحية: *سيجماستة، معاهد التدريب المهني والتقني.*

المقدمة :

يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة في كافة المؤسسات التعليمية والتدريبية، سيمتها التميز والبحث عن مزيد من الكفاءة والإتقان، وتجد إدارات تلك المؤسسات نفسها من وقت إلى آخر أمام تحديات تفرض عليها تطبيق الارتقاء والتطوير لسمات المستقبل، لأن هذه التحديات تؤثر بشكل مباشر في تنمية التعليم مما ينعكس أثره على المنظومة التعليمية في ظل العولمة والانفتاح التعليمي، كما أن الاهتمام بأساليب الجودة الحديثة لا يعني أننا نخطط لجعل المؤسسات التعليمية منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن أن تستفيد منه في التعليم والتدريب وتطوير أساليب الإدارة التعليمية التقليدية تحقيقاً لجودة خريج تلك المعاهد التعليمية والتدريبية وسعياً إلى مضاعفة إفادة المجتمع بكل مؤسساته.ولمواجهة تلك التحديات ظهرت عدة أنظمة ومفاهيم إدارية عالمية حديثة، أسهمت بشكل فعال لتطوير هذه المؤسسات ومنها نظام سيجماسته (Six Sigma) الذي يعتبر واحدة من تلك الأنظمة الحديثة التي تطورت وانتشرت انتشاراً كبيراً في المؤسسات والتي تستخدم لتقليل احتمالات الأخطاء فيها من خلال إزالة الاختلافات وتقليل أخطاء الأعمال الإدارية والفنية باستخدام أدوات وتقنيات إحصائية مناسبة، حيث يقوم فريق سيجماسته بتطوير فعالية الخدمات المقدمة وتحقيق الخصائص المرغوب فيها وتطوير كفاءة وفعالية الخدمات بأقل وقت وجهد وتكلفة (Coronado & Antony, 2002).

كما تتبنى آلية سيجماسته العديد من المبادئ التي هي بمثابة الأسس الموجهة لإستراتيجيتها وهي: التركيز على العملاء وتجويد العمليات والأنشطة الداخلية واتخاذ القرارات على أساس الحقائق والبيانات والتعاون وروح الفريق بالعمل والتحسين المستمر والوقاية بدلاً من التفتيش. وكون مؤسسة التدريب المهني في الأردن تهدف إلى تنظيم ممارسة العمل المهني والتقني في سوق العمل الأردني، وتكمن رؤيتها في الوصول إلى الريادة والتميز في تقديم خدمات التعليم والتدريب المهني وتصنيف العاملين مهنياً وفقاً لاحتياجات المجتمع وسوق العمل، عن طريق تدريب وإعداد موارد بشرية عاملة ومؤهلة ومنافسة في التخصصات المهنية المختلفة من خلال تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب وفقاً لأعلى معايير الجودة بالمشاركة مع أصحاب العمل ومؤسسات المجتمع المدني ضمن قيم ومبادئ تركز على العمل بروح الفريق وتميز الأداء وإتقان العمل وممارسة أنظمة المشاركة والشفافية والإيمان بالتدريب أنه للجميع من خلال معاهد التدريب المهني التابعة للمؤسسة والتي تزيد عن (52) معهداً. (مؤسسة التدريب المهني، 2011). وعلى الرغم من هذا التوسع الكمي المتسارع التي حقيقته مؤسسة التدريب المهني في انشاء معاهد للتدريب المهني والتقني في مختلف المدن الأردنية الا انه يمكن القول بإن هذا التوسع قد واكبه العديد من الاشكاليات والتحديات الدالة على انحدار مستوى المخرجات التدريبية وزيادة التكاليف وبوجود ترهل اداري، كما ان المؤسسة تواجه صعوبات في المنافسة وتقديم الخدمات والمنتجات التدريبية التي لا تتناسب مع حجم الانفاق والتسهيلات، كذلك فإن هناك عزوف متنام في عدم الاقبال على الالتحاق بمعاهد التدريب المهني والتقني بالرغم من كل وسائل التسويق التي تتبعها المعاهد لاستقطاب الطلبة، وهناك نسب تسرب متزايدة من الطلبة، وعدم وضوح في العلاقة بين المؤسسة واصحاب العمل كما اكد ذلك التقدير الدولي للخبير ثيودوري Thiodory،(2008) الخاص بمشروع تنمية واصلاح مؤسسة التدريب المهني. فقد اشار الى ان معاهد التدريب المهني تعاني من نقاط ضعف تشمل في تطبيق المهام الادارية والحاكمية، وان هناك ازدواجية في مهام المؤسسة، كما ان القطاع الخاص يرى في المؤسسة

انها تمثل صورة بيروقراطية ذات فاعلية متدنية، وان السلطة جميعها مركزة بيد المدير العام، كما اظهرت التقديرات تراجعاً في مستوى الانتاجية للتدريب، وعدم المقدرة على التجاوب مع متطلبات سوق العمل الأردني (الخواجا، 2008).

كذلك اوصت الاجندة الوطنية الأردنية (2005)، بإعادة هيكلة مؤسسة التدريب المهني جذرياً بهدف تحقيق الأهداف الإستراتيجية لمعاهد التدريب المهني في تمكين القوى العاملة وفقاً لمتطلبات سوق العمل، وزيادة فرص العمل لذوي الاحتياجات الخاصة، والمساهمة في المواءمة بين العرض والطلب في سوق العمل الأردني، ورفع كفاءة وفاعلية التدريب المهني وفقاً لمتطلبات سوق العمل الأردني والمعايير الدولية.

وحيث أن السيجماستة العديد من التطبيقات الناجحة في المؤسسات الصناعية والخدمية، وفي الوقت الذي تأخرت فيه المؤسسات التعليمية والتدريبية كثيراً في تطبيق نظام ومنهجية سيجماستة، جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن.

مشكلة الدراسة:

اتجهت العديد من المؤسسات الصناعية والخدمية بتطبيق مفاهيم الجودة العالمية لمعالجة أوجه القصور في إدارتها لتحسين مخرجاتها الإنتاجية والخدمية، وانطلاقاً من حداثة نظام سيجماسته وفعاليتها في تجويد الخدمات والحاجة الماسة لها وللبحث عن استراتيجية وسبل جديدة وفعالة لتجويد الخدمات وتحقيق رضا الطلبة المتدربين في معاهد التدريب المهني والتقني، وتحفيزهم للابداع في أدائهم، والتخلص من القيود البيروقراطية وإتاحة الفرصة لهم للانتقال بين التعليم والتدريب المهني وسوق العمل، وتزامننا مع اقرار الخطة الإستراتيجية لمؤسسة التدريب المهني والتي هدفت الى رفع كفاءة وفعالية معاهد التدريب المهني والتقني من حيث (المدخلات، والعمليات) وزيادة كفاءة منظومة ادارة التدريب فيها وفقاً لمتطلبات سوق العمل والمعايير الدولية الخاصة بإدارة الجودة وكون نظام سيجماستة نظام اداري حديث وقبل الدخول في عملية تطبيقه فعلياً في معاهد التدريب المهني والتقني فقد صوغ للباحث القيام بهذه الدراسة للتعرف الى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن لضمان نجاحه واستمراره وذلك لتعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف وفي هذا الاطار فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالاجابة عن التساؤل التالي: ما درجة تقدير فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما درجة تقدير فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (إداري، معلم، مدرب) ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقدير درجة فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ضمن متغيرات المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوعاً حديثاً له تأثير في نجاح وفاعلية معاهد التدريب المهني والتقني في بلوغها لأهدافها من خلال تزويدها لقيادتها والعاملين فيها بالمعارف والخبرات اللازمة لتطبيق نظام اداري جديد الا وهو سيجماستة لممارسة أعمالها الادارية والفنية فيها كمدخل للتطوير والاصلاح في مؤسسات التعليم والتدريب المهني من خلال إيجاد مؤشرات للجودة تساعد إدارات تلك المعاهد في التعرف الى درجة استعدادها لتطبيق تلك المؤشرات بهدف الاسترشاد بها لتطوير الاداء في تلك المعاهد وتحسينه ، كما تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الاولى التي تناولت موضوع سيجما ستة في مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني ، كما انها تزود المهتمين من اصحاب سوق العمل والقائمين على أمر تلك المعاهد بانظمة سيجما ستة للعمل على تعزيزها وتطويرها من خلال تأسيس قاعدة معرفية قوية للنجاح الثابت والمستمر.

تعريف المصطلحات:

العاملون: هم مجموعة الأفراد المرؤوسين (اداري، معلم، مدرب) الذين يملكون المهارات والمعلومات التي تساعد معاهد التدريب المهني والتقني في الوصول إلى اهدافه وخططه المرسومة.

المعلم المهني: كل فرد أعُد قبل الخدمة أو في أثنائها ويدرس المواد النظرية ذات الصلة بموضوعات التدريب المهني في معاهد التدريب المهني؟

المدرب المهني: كل فرد أعد قبل الخدمة أو في أثنائها ويدرس الجوانب التطبيقية والفنية في برامج التدريب المهني في معاهد التدريب المهني.

التدريب المهني: نشاط مخطط له يهدف إلى إحداث تغيرات لدى الطالب المتدرب من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك.

سيجما سته: هي نظام متطور لإدارة الجودة يهدف إلى رفع مستوى كفاءة الأداء وذلك بتقليل عدد العيوب بمراحل عمليات التدريب المهني في المعهد.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الإداريين والمعلمين والمدربين في معاهد التدريب المهني للعام الدراسي(2011 – 2012)، كما اقتصرت على تقديرات أفراد عينة الدراسة ضمن المجالات الواردة في أداة الدراسة.

الإطار النظري:

تعرف سيجما بأنها الحرف الثامن عشر في الأبجدية الإغريقية ويعتبر رمزاً احصائياً للانحراف المعياري وتستخدم سيجما ستة البيانات تحت المنحنى الطبيعي للكشف عن العيوب داخل ستة انحرافات معيارية بنسبة (3.4) عيب في كل مليون عملية (Goh,2004).

وإن جذور سيجما كمعيار للقياس يعود إلى جوس (Gauss) الذي أوجد مفهوم المنحنى الطبيعي كما أوجد واتر (Water) في عام (1992) سيجما ثلاثة كمعيار للقياس ويقوم على نسبة (9.73%) او (2600) خطأ لكل مليون (Raisinghani, 2005) وفي عام (1981) تبنت شركة موتورولا منهجية سيجما ستة واستخدمتها لتحسين جودة المنتجات وتقليل التكاليف من خلال احتساب الاختلافات الإحصائية في مراقبة العمليات الإدارية والفنية كما ذكرها سعيد (2004) حيث وفرت الشركة (14) مليار دولار من عام (1992–2002). (Goetsch,2006).

ويتمثل حساب سيجما لمعظم الأنشطة والعمليات الإدارية والمالية والفنية بالخطوات التالية:

- فهم توقعات ومتطلبات العملاء وتسمى بشجرة الضرورات للجودة.
- حساب عدد العيوب التي تحدث في العملية.
- حساب ناتج العملية وهي النسبة المئوية للبنود الخالية من العيوب منسوبة إلى جميع بنود العملية.
- استخدام جداول احصائية خاصة لتحديد مستوى سيجما، ونتيجة لذلك يتضح مستوى الأداء.

مراحل تطبيق سيجماسته:

وتمر مراحل تطبيق سيجماسته كما ذكرها (Pande & Holpp, 2002) ضمن الخطوات التالية:

1. **تحديد مشروع سيجماسته:** تقوم الإدارة بمراجعة قائمة من مشروعات سيجماسته الممكنة، وتختار المشروع المهم والقابل للتنفيذ حسب الإمكانيات المتاحة، وسهولة التعامل معها، ولا بد أن يكون لذلك المشروع فائدة حقيقية تعود بالنفع على المؤسسة والعملاء معاً.
2. **تكوين فريق سيجماسته:** نجد أن الفريق يتكون من مجموعة من المتخصصين وهم:
   - **البطل أو الراعي:** وهو المشرف على تطبيق مشروع سيجماسته.
   - **الحزام الأسود الرئيس:** يعمل مدرباً ومرشداً للأحزمة السوداء العاملة على مجموعة مشاريع.
   - **الحزام الأسود:** يكون مسؤول عن توجيه فريقه وتدريبهم لتحقيق النتائج.
   - **الحزام الأخضر:** يمثل عضو الفريق أو قائد غير متفرغ.
3. **تكوين الميثاق:** وهو عبارة عن وثيقة مكتوبة تمثل دليلاً للمشكلة وهو يتضمن حالة المؤسسة وصياغة المشكلة وتحديد كيفية تطبيق سيجماسته والنتائج المرجوة من تطبيقها.
4. **تدريب الفريق:** وهو من الأولويات في عملية تطبيق سيجماسته ويتم التركيز على طرق تطبيقها.
5. **تنفيذ المشروع:** وتستخدم منهجية ديمياك (DMAIC) في تنفيذ نظام سيجماسته وهو تطبيق المشروع بشكل عملي؛ للحد من العيوب في سير العمليات القائمة في العمل حيث تتكون من خمسة مراحل متكاملة كما ذكرها (Pardee, 2007) وهي:

1. التعريف بالمشكلة Define:

وذلك من خلال تحديد أين تكمن المشكلة؟ وما هي العوامل المتعلقة بالجودة والتعرف على احتياجات وتوقعات العملاء.

2. قياس مستوى الأداء Measure:

وتتضمن عملية تجميع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة مثل نسبة احتمال حدوث العيوب وأسبابها.

3. تحليل الأسبابAnalyze

وهي عملية تحديد الأسباب المحتملة للمشكلة والاختلافات والعيوب التي تؤثر على ناتج العمليات حيث يقوم فريق بدراسة أبعاد المشكلة بشكل أكثر تفصيلاً باستخدام أدوات علمية ومن أكثر الأدوات شيوعاً المستخدمة في هذا التحليل هو اسلوب السبب والنتيجة (Eckes, 2001).

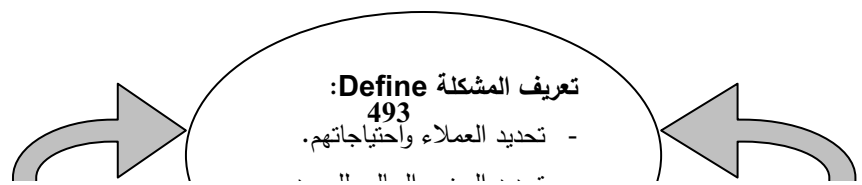
4. التحسين Improve :

تتضمن مجموعة الأنشطة التي تسهم في عملية تحسين الأداء والارتقاء بمستوى الخدمة في المؤسسة.

5. المراقبة Control :

تتضمن هذه المرحلة مجموع العمليات أو الأنشطة التي تساعد في مراقبة الأداء من خلال تحديد معايير عملية التطوير للحفاظ على مستوى الجودة من خلال إيجاد نظام إشراف مستمر لتجنب حدوث المشكلة (Kreisder, 2006).

والشكل (1) يوضح منهجية ديماك:



شكل (1) منهجية ديماك (DMAIC) لتطبيق نظام سيجما ستة

المصدر : (Pande & Holpp, 2002, p15)

معيقات استخدام نظام سيجما ستة:

ابرز انتون Antony (2004) معيقات تطبيق سيجماستة وهي:-

- عدم توافر بيانات بالجودة المطلوبة خصوصاً في بداية العمليات للمشروع.
- إن التعريف الاحصائي لسيجما ستة هو (3.4) عيب أو فشل في المليون فرصة في قطاع الصناعة يمكن حسابها إما في قطاع الخدمات قد يكون أي شيء لا يلبي حاجات أو توقعات العميل يعتبر فشلاً أو خطأ.
- إن اختيار المشروعات وتفضيلها لا تزال تعتمد على قرارات شخصية في مؤسساتنا التعليمية والتدريبية.
- إن التغيير في مستوى سيجماستة في الخدمات قد لا يكون ملموساً.
- مرحلة القياس والمراقبة في الخدمات أكثر صعوبة من الصناعة وذلك بسبب ان الخدمات تتعامل مع عملاء اما في الصناعة تتعامل مع منتج.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات المتعلقة بتطبيقات نظام سيجماستة وهي:

في دراسة الريحاني (2010) التي هدفت التعرف الى إمكانية تطبيق مبادئ سيجماستة في الإدارة المدرسية، والمعوقات التي تواجه مدير المدرسة لتطبيق مبادئ سيجماستة، وعلاقة عوامل الخبرة والنوع والمؤهل التعليمي والمرحلة التعليمية بإمكانات تطبيق نموذج سيجماستة من قبل مديري المدارس في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (257) مديراً ومديرة ممثلين لجميع المراحل التعليمية بجميع مدارس الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة الدراسة استبانه من ثلاثة محاور لقياس مدى تطبيق مديري المدارس لمبادئ إدارة الجودة، وصلاحيتهم في تطبيق منهجية سيجماستة، ومعوقات ذلك التطبيق وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض نظم الجودة لدى مديري المدارس، ولديهم معرفة جيدة لتطبيقها بإدارتهم المدرسية، وأن لديهم الإمكانات والصلاحيات اللازمة لتطبيق نموذج لآلية سيجماستة بمدارسهم ، ووجود العديد من المعوقات التي لا تيسر استخدم سيجماستة مثل الفهم التقليدي للتعليم من قبل قيادة الوزارة، ومحدودية صلاحيات المدير وكثرة أعبائه.

قامت جينكى Jenicke (2008) بدراسة هدفت فحص تحديات تطبيق منهجيات سيجماستة في المجال التربوي والأكاديمي، وحيث أن لسيجماستة عديداً من التطبيقات الناجحة في عديد من المؤسسات قادت لتحسن كبير في الجودة في المنتجات المصنعة والخدمات المقدمة، في الوقت الذي تأخرت فيه المؤسسات الأكاديمية كثيراً عن تطبيق منهجيات وأساليب سيجماستة في التعليم. واتبع البحث في تصميمه تحديد عدد من الخصائص المميزة للمجال الأكاديمي والتي تميزها عن مجال التصنيع التي تطبق به سيجماستة، ثم صمم إطار عمل لآلية تحسين سيجماستة

بالاستعانة بمؤشرات الأداء الأكاديمي المرتبط به في نظام هرمي يتوافق مع مستويات المؤسسات الأكاديمية، وبناء عليه أقترح نموذج للأهداف الاستراتيجية والمؤشرات الأدائية حسب متضمنات الأداء لنموذج ديماك. وتشير النتائج أن النظام المميز للمؤسسة الأكاديمية يمكن أن تستفيد كثيراً من آليات سيجماستة، كما تشير النتائج أن النظام المقترح لسيجماستة يمكن استخدامه من قبل أنظمة تربوية مختلفة مثل المديرين وهيئة التدريس والطلاب، ووجود اختلاف بين البيئة الأكاديمية والاقتصادية تجعل هناك بعض الصعوبات في تطبيق سيجماستة في المجال الأكاديمي.

وكما جاء في دراسة هيمنت Hement (2006) التي هدفت التعرف على قواعد سيجماستة واستخداماتها في التعليم، حيث ترى الدراسة أن سيجماستة هي مجموعة من المنهجيات والأساليب يستخدمها القائمون على الأعمال للحصول على أقل معدلات للفشل أو الخطأ في أي عملية، وبطريقة مشابهة يمكن استخدامها للحصول على التفوق الكلي في مجال التعليم حيث إن سيجماستة هي منحى موحد للعمل بتفوق وإتقان، وترى الدراسة أن الاستراتيجية التي ينبغي تطبيقها حالياً في مجال التعليم هي تحسين الأداء الكلي للطلاب، والورقة العلمية المقدمة لها جزأين: الأول: يوضح ما هي سيجما ستة، والثاني: تفترض فيه كيف يمكن تطبيق منهجيات سيجماستة في التعليم، ليستطيع المشاركة في العالم ذا الطبيعة التنافسية، ويفترض هنا أن العملاء هم الطلاب، وأن جودة التعلم التي يحصلون عليها هي الخدمة المقدمة، كما يمكن القول أن الطلاب هنا هم المنتج الذي تقدمه مؤسسات التعليم إلى أصحاب العمل، وقدم الباحثون نموذجاً لتطبيق سيجماستة بالتعليم قائم على آلية (ديماك)، يمكن من خلاله الوصول إلى منتج(تفوق طلابي) يرضي سوق العمل، ويتوافق مع البيئة التنافسية.

أما دراسة زيو وربونس Zu, and Robbins (2006) التي هدفت التعرف إلى أثر الثقافة التنظيمية على ممارسي الجودة في تطبيق سيجماستة وركزت الدراسة على خمسة متغيرات أساسية وهي: التوجيه، والمجموعات التنظيمية، والتطوير والعقلانية، والتنظيم الهرمي، وتم تطبيق هذه الدراسة على (226) مؤسسة في ولاية أتلانتا الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى أهمية التوجيه للمجموعات التنظيمية والتطوير والعقلانية لممارسي الجودة في سيجماستة بينما التنظيم الهرمي ليس له دور على ممارسي الجودة في سيجماستة.

وأما دراسة وينستن Weinstein (2006) والتي هدفت إلى معرفة مدى الاستفادة من تقديم نماذج لسيجماستة في تدريس إدارة الجودة بالجامعات، وبررت الدراسة ذلك بأن أساتذة الجامعات يواجهون تحدياً كبيراً في تقديم تدريس فعال لمفاهيم إدارة الجودة وأدواتها، فمعظم الكتب الدراسية تركز على تقديم المفاهيم والأدوات النظرية لإدارة الجودة، وتفشل في تقديم عرض للمسائل المعقدة التي يواجهها الأفراد أثناء حلهم للمشكلات في الواقع، ولا تكفي الطرق التقليدية المقدمة للطلاب لعرض التحديات التي يواجهها المهنيون في الظروف المؤسسية، لذا ومن خلال منهج وصفي نظري استقرائي قدمت الدراسة اتجاهاً يهدف لتقديم نماذج عملية لطلاب إدارة الجودة باستخدام مشاريع تحسين العمليات بآلية سيجماستة في الشركات المحلية من أجل تعزيز خبرة الطلاب الصفية، ويقدم المشروع أدوات جيدة لتقوية التعليم وتعزيز الروابط بين الجامعة والمجتمع الاقتصادي.

وكما جاء في دراسة بي شي Pie-shih (2006) التي هدفت التعرف الى واقع الشركات في تايوان التي تطبق سيجماستة وأثرها على أداء الأعمال وركزت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:- دعم الإدارة العليا، والتدريب، وتكامل كل مهارات الجودة، وتكامل اتخاذ القرارات مع الوضع المالي للشركة، والمتغير التابع اداء الأعمال المتمثل في تخفيض التكاليف، وتخفيض نسبة الأخطاء، وزيادة رضى العملاء، ونمو المبيعات. وتوصلت الدراسة إلى إن تطبيق سيجما ستة له أثر إيجابي على تخفيض التكاليف ونسبة الأخطاء، ولا توجد علاقة بين تطبيق سيجما ستة وزيادة حجم المبيعات، وهناك علاقة إيجابية بين تطبيق سيجما ستة وزيادة رضى العملاء.

وفي دراسة الشامان (2005) فقد هدفت التعرف إلى مفهوم سيجما ستة ومكوناتها وخصائصها وأهميتها للقيادة الإدارية عامة وكيفية استخدامها وتطويرها لتلائم المؤسسات التربوية وبيان الفرق بينها وبين إدارة الجودة الشاملة واهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها بفاعلية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لدراسة سيجما ستة كما هي في الواقع والتعرف عليها بهدف تحسينها وتطويرها باستخدام الأسلوب الوثائقي لاستقراء وتحليل أدبيات الفكر الإداري للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تقديم سيجماستة ضمن البرامج التدريبية التي تقدم للقيادات التربوية على مختلف المستويات الإدارية، وتثقيف العاملين في المجال التربوي على أهمية استخدام وتطبيق مبادئ سيجما ستة.

أما دراسة موتواني وانتونمي Motwani, & Antonym (2004) فقد هدفت لاختبار العوامل التي تساعد على تطبيق سيجما ستة حيث قام الباحثان بعمل مقابلات وتوزيع استبانات على المسؤولين عن تطبيق سيجما ستة في المنشأة. وتناولت الدراسة العوامل التي تساعد في تطبيق سيجما ستة: الاستراتيجية التمهيدية، والتدريب، والتغير الثقافي، ونظم المعلومات والاتصالات وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام هذه العوامل له أثر إيجابي على تطبيق سيجما ستة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع إداري ومعلمي ومدربي معاهد التدريب المهني في الأردن، وقد بلغ عددهم (758) فرداً للعام الدراسي (2012/2011).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (274) إداري ومعلم ومدرب من معاهد التدريب الميداني في الأردن، أي ما نسبته (36%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حسب متغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة) والجدول (1) يوضح أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة). **جدول (1) أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الدراسة للعاملين في معاهد التدريب المهني**

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	إداري	92	%33
	معلم	43	%16
	مدرب	139	%51
المجموع		274	%100
سنوات الخبرة	أقل من (5 سنوات)	40	%15
	من 5-10 سنوات	111	%41
	أكثر من 10 سنوات	123	%44
المجموع		274	%100

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة استناداً للدراسات العربية والأجنبية الخاصة بموضوع نظام سيجما ستة، حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الاولية من جزأين: الجزء الأول منها يحتوى على معلومات شخصية خاصة بالعاملين في معاهد التدريب المهني والجزء الثاني يتكون من (42) فقرة مبدئياً لقياس درجة تقدير فاعلية استخدام نظام سيجماسته في معاهد التدريب المهني، وقد صممت الأداة على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يندرج تحت خمس فئات، ولأغراض تحليل وتحديد استجابات العينة تم استخدام التدرج التالي لمتوسط تقديرات العاملين في معاهد التدريب المهني على مجالات أداة الدراسة:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 3.66 – فأعلى تقابل التقدير بدرجة عالية.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 2.33–اقل من 3.66 تقابل التقدير بدرجة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات من 2.49 – فأقل تقابل التقدير بدرجة منخفضة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة صدق المحتوى؛ اذ تم عرض الاستبانة على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من اساتذة الجامعات، بلغ عددهم (14) محكماً، استجاب منهم (10) محكمين، بلغ ارائهم حول مناسبة الفقرات للمجال ووضوح صياغة الفقرة، ومدى مناسبة مجالات وفقرات الاستبانة للفئات المعروضة عليهم من العاملين في معاهد التدريب المهني، وأية إضافة أو حذف أو اقتراحات يرون مناسبتها وقد عدت نسبة (80%) من اراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية الفقرة، وبعد إجراء التعديلات التي أشاروا اليها حذفاً واضافة أو تعديلاً أو إعادة صياغة، بحيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (36) فقرة اشتملت على ستة مجالات هي: (التزام القيادة العليا، التدريب العملي، إدارة الموارد البشرية، نظم المعلومات الإدارية، تحقيق رضا المستفيد، الية العمل).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (24) فرداً من خارج أفراد عينة الدراسة، في معاهد التدريب المهني، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بفارق زمني مقداره (3) أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني على أفراد العينة ذاتها، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (0.87)، وهذا يشير إلى درجة من الثبات مقبولة، مما يدعم الثقة باستخدام الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة والجدول (2) يوضح ثبات مجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

جدول (2) معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها

الرقم	المجـــــالات	معامل الثبات
1	دعم والتزام القيادة العليا	0.87
2	إدارة الموارد البشرية	0.84
3	نظام المعلومات الإدارية	0.89
4	آلية العمل	0.81
5	التدريب العملي	0.93
6	رضا المستفيدين	0.88
الثبات الكلي		0.87

الأساليب الإحصائية:

قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤال الأول للتعرف إلى تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجاستة في معاهد التدريب المهني من قبل العاملين فيها، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان الفروقات بين متغيرات الدراسة واستخدام اختبار شيفيه عند وجود فروقات ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:

ما درجة تقدير فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن ؟ للإجابة عن هذاالسؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتقديرات العاملين لدرجة فاعلية استخدام نظام سيجما ستة في معاهد التدريب المهني مرتبة تنازلياً، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة تقديرهم لاستخدام نظام سيجماسته مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	مجالات سيجماسته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية استخدام
1	5	التدريب العملي	4.425	1.212	عالية
2	1	دعم والتزام القيادة العليا	4.136	1.054	عالية
3	2	إدارة الموارد البشرية	3.972	0.923	عالية
4	6	تحقيق المستفيدين	3.425	0.882	متوسطة
5	3	نظم المعلومات الإدارية	3.407	1.041	متوسطة
6	4	آلية العمل	2.287	0.956	منخفضة

الأداة ككل	3.625	0.878	عالية

يلاحظ من الجدول (2) أن متوسط الدرجة الكلية لتقديرات العاملين في معاهد التدريب المهني والتقني قد جاءت بمتوسط حسابي (3.625) وبدرجة عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات منهجية سيجماسته ما بين (2.287–4.425) وبالنظر إلى هذه النتيجة نجد أن جميع تلك المجالات يمكن استخدامها بدرجات متفاوتة (عالية، متوسطة، منخفضة) وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الريحاني، 2010) ودراسة (Jenicke, 2008).

كما يبين الجدول (2) الترتيب التنازلي لتقديرات العاملين (إداريين، معلمين، مدربين) لقياس درجة فاعلية استخدامهم مجالات نظام سيجماسته، وقد جاءت في المرتبة الأولى مجال (التدريب العملي)، إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (4.425)، وجاء في المرتبة الثانية مجال (دعم والتزام القيادة العليا) وحصل على متوسط حسابي مقداره (4.136)، كما جاء في المرتبة الثالثة مجال (إدارة الموارد البشرية) وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.972)، وجاء في المرتبة الرابعة مجال (تحقيق رضا المستفيدين)، وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.425)، وجاء في المرتبة الخامسة مجال (نظم المعلومات الإدارية) وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.407) كما جاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال (الية العمل) وحصل على متوسط حسابي مقداره (3.387). وقد بينت النتائج أن مجال (التدريب العملي) جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.425) وبدرجة (عالية). وهذا يدل على أن درجة استعداد العاملين لتطبيق برنامج سيجماسته تكون أكبر ما يمكن في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى خبرة وسعي إدارة المعاهد في التدريب المهني والتقني لإعداد جميع العاملين من إداريين ومعلمين ومدربين في مختلف المستويات التنظيمية داخل المعهد وخارجه نظرياً وعملياً، لفهم وإدراك برنامج ومنهجية سيجماسته وتقبل مفاهيمها وأفكارها وذلك من أجل ضمان تعاونهم والتزامهم وإقناعهم به، من خلال إيجاد خطة لتدريب العاملين كفريق واحد وتصميم وتنفيذ برامج تدريبية عملية بشكل دائم ومستمر للعاملين وانعكاسه على الطلبة المتدربين وذلك من خلال الاستعداد لتخصيص ميزانية وتوفير أماكن واستقطاب مدربين أكفاء لتدريب العاملين في تلك المعاهد. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Motwani & Antony, 2004).

كما بينت النتائج أن مجال (دعم والتزام القيادة العليا) جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (4.136) وبدرجة عالية، ويعزى ذلك، إلى توافر قيادة إدارية لمؤسسة التدريب المهني ولمعاهدها ذات رسالة ورؤية واضحة قادرة على تطبيق وتنفيذ البرامج الإدارية الحديثة ومستعدة لاستخدام تقنيات إحصائية لحل المشكلات والعمل على توفير الوقت والأدوات لاستخدام برامج ومنهجية سيجماسته وتقديم الدعم لها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Pie-Shin, 2006).

وقد جاء في المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة مجال (نظم المعلومات الإدارية) بمتوسط حسابي مقداره (3.407) وبدرجة متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معاهد التدريب المهني والتقني يجب أن تعمل على تفعيل وتوفير قاعدة بيانات ومعلومات تخزن فيها كافة الحقائق والإحصاءات المتعلقة بكافة إدارة عمليات التدريب المهني والتقني، وتوفيرها لمن يحتاجها بسرعة فائقة، مما يساعد على رفع وتجويد العمل، كذلك العمل على تحديث الموقع الإلكتروني لمؤسسة التدريب المهني من خلال توفيره قاعدة معلوماتية خاصة للمستفيدين من المعاهد من المتدربين والمدربين وأصحاب سوق العمل والمجتمع المحلي تخزن فيها كافة المعلومات المتعلقة بهم، ودراسة وتحليل البيانات المرتبطة بهم، لدعم عمليات تحديد الأولويات المعتمدة على منهجية سيجماسته وهذه القاعدة المعلوماتية تساعد المعاهد في رسم سياسة تعاملها مع مستفيديها، وتلبي مطالبهم، وتحقق توقعاتهم، وإيجاد الرضا لديهم وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Motwani & Antony, 2004).

وأظهرت النتائج أن مجال (آلية العمل) قد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.287) وهذه النتيجة تدل على أن تقديرات العاملين في معاهد التدريب المهني والتقني لتطبيق منهجية سيجماسته جاءت بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في الثقافة التنظيمية للعاملين من إداريين ومعلمين ومدربين لذلك يجب تشكيل بيئة تنظيمية موحدة تشمل المبادئ والقيم والمفاهيم المتعلقة بمنهجية سيجماسته، التي يجب أن تسود معاهد التدريب المهني لدى جميع العاملين فيها، بحيث يمكنهم من إدراك التغيرات الجديدة، لذا يجب على القيادة العليا لمؤسسة التدريب المهني عند تطبيقها لمنهجية سيجماسته، العمل على وضع ثقافة تنظيمية جديدة، توافق المنهجية والمتغيرات البيئية الجديدة الداخلية والخارجية، بما يساعد على تحقيق رسالتها واستراتيجيتها الجديدتين، وجعلها قادر على حل مشاكلها بفعالية ضمن منهجية سيجماسته في حالة تطبيقها، من خلال مشاركة العاملين في مشاكلهم وحل المشاكل المتعلقة بالعمل ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات والاستعداد لتشكيل فريق سيجماسته لتوفير نظام اتصال مباشر فعال بمدربين أكفاء لبرامج سيجماسته وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Motwani & Anotony, 2004).

ثانياً: نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تقدير درجة فاعلية استخدام نظام سيجماسته في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (إداري، معلم، مدرب). للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لتقديرات عينة الدراسة من العاملين في معاهد التدريب المهني لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب المسمى الوظيفي لهم والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) تحليل التباين الأحادي لتقديرات عينة الدراسة لاستخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن حسب متغير المسمى الوظيفي للعاملين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
دعم والتزام القيادة العليا	بين المجموعات	0.845	2	0.422	0.745	0.483
	داخل المجوعات الكلي	165.478	271	0.677		
	المجموع	166.323	273			

إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	0.029	2	0.514	0.022	0985
	داخل المجوعات الكلي	175.841	271	0.694		
	المجموع	175.870	273			
نظم المعلومات الإدارية	بين المجموعات	1.033	2	0.517	1.057	0.353
	داخل المجوعات الكلي	127.785	271	0.489		
	المجموع	128.818	273			
آلية العمل	بين المجموعات	2.59	2	1.295	4.66	0.01
	داخل المجوعات الكلي	198.66	271	0.283		
	المجموع	201.250	273			
التدريب العملي	بين المجموعات	0.689	2	0.345	0.711	0.472
	داخل المجوعات الكلي	141.615	271	0.039		
	المجموع	142.304	273			
رضا المستفيدين	بين المجموعات	1.1730	2	0.866	0.911	0.411
	داخل المجوعات الكلي	83.951	271	0.721		
	المجموع	185.124	273			
الأداة ككل	بين المجموعات	0.525	2	0.261	0.654	0.581
	داخل المجوعات الكلي	108.553	271	0.481		
	المجموع	109.078	273			

* دلالة إحصائية (0.05=∝). يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للأداة ككل ولمجالات الدراسة، ما عدا مجال (آلية العمل) احصائياً الذي كان دالاً.

ولتحديد بين أي من المسميات الوظيفية للعاملين (إداري، معلم، مدرب) كانت الفروق في درجة الاستعداد لتطبيق آلية عمل سيجما ستة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) اختبار شيفية لبيان الفروق الاحصائية بين العاملين لتطبيق الية عمل سيجما ستة

المسمى الوظيفي للعاملين	المتوسط الحسابي	إداري	معلم	مدرب
إداري	3.839		*	*
معلم	3.498	*		
مدرب	3.522	*		

* دالة على مستوى (0.05=∝).

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات العاملين لصالح الإداريين، مع المعلمين والمدربين لمجال آلية العمل حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.839) وقد يعزى ذلك لما يتمتع به الإداريين في معاهد التدريب المهني من قدرة عالية على ممارسة دورهم بكفاءة وفاعلية ولسعة إطلاعهم ومعرفتهم كما يتلقون العديد من الدورات التدريبية المتعلقة ببرامج الجودة الشاملة وضمانها التي من ضمنها منهجية سيجماسته.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تقدير درجة فاعلية استخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الاداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الحادي لتقديرات عينة الدراسة من العاملين في معاهد التدريب المهني لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب متغير سنوات الخبرة والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) تحليل التباين الأحادي لتقديرات عينة الدراسة لاستخدام نظام سيجماستة في تطوير الاداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن حسب متغير سنوات الخبرة للعاملين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
دعم والتزام القيادة العليا	بين المجموعات	0.882	2	0.441	0.663	0.521
	داخل المجموعات	171.441	271	0.685		
	المجموع	172.323	273			
إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	1.489	2	0.745	1.296	0.279
	داخل المجموعات	147.302	271	0.579		
	المجموع	148.791	273			
نظم المعلومات الإدارية	بين المجموعات	0.252	2	0.126	0.65	0.773
	داخل المجموعات	127.275	271	0.491		
	المجموع	127.527	273			
آلية العمل	بين المجموعات	1.059	2	0.527	1.112	0.336
	داخل المجموعات	123.943	271	0.747		
	المجموع	125.002	273			
التدريب العملي	بين المجموعات	1.151	2	0.579	1.094	0.331
	داخل المجموعات	1034.191	271	0.528		
	المجموع	135.342	273			
رضا المستفيدين	بين المجموعات	2.181	2	1.091	1.927	0.147
	داخل المجموعات	145.372	271	0.567		
	المجموع	147.553	273			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.179	2	0.589	1.416	0.251
	داخل المجموعات	107.324	271	0.425		
	المجموع	108.503	273			

* عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05=∝)

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيً على مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للأداة ككل ولمجالات الدراسة في تقديرات العاملين في معاهد التدريب المهني والتقني لتطبيق سيجماسته تبعاً لمتغير الخبرة، إذ قد تشير النتيجة أن تطبيق نظام سيجماسته بالنسبة للعاملين من إداريين ومعلمين ومدربين جميعها متقاربة كونها منهجية وثقافة جديدة للعاملين، وانعكاس تطبيقها على العاملين في معاهد التدريب المهني نفسه، فالخبرة في

ميدان العمل وتخصصاته لا علاقة له بالخبرة في تطبيق منهجية سيجماسته التي تكتسب عن طريق التدريب بسبب حداثة هذه المنهجية وآلية تطبيقها بصرف النظر عن سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- قيام مؤسسة التدريب المهني بتجربة تطبيق منهجية سيجماسته على عدد من المعاهد التابعة لها ثم العمل على تقييم تلك التجربة وتطبيقها على جميع المعاهد لاحقاً.
- العمل على تنمية الثقافة التنظيمية القائمة على ضبط الجودة وتأكيدها لدى جميع العاملين في معاهد التدريب المهني والتقني، ومن أهمها التعاون، العمل بروح الفريق، وتطبيق آلية ومنهجية العمل لسيجماستة.
- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث الخاصة بمنهجية تطبيق نظام سيجماستة على المدارس والجامعات الأردنية بحيث تتناول مجتمعات وعوامل ومتغيرات لم تتناولها الدراسة.

المراجع:

1. الاجندة الوطنية، (2005). *الأردن الذي نريد (2006–2015)*، الوثيقة 7/4، محور دعم التشغيل والتدريب المهني، عمان، الأردن.
2. ثيودوري، جورج، (2008). *مشروع تنمية وإصلاح مؤسسة التدريب المهني*، تقرير إعادة هيكلة المؤسسة، وثائق مؤسسة التدريب المهني، عمان، الأردن.
3. الخواجا، ماجد، (2008) *تطوير أنموذج لإعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسة التدريب المهني في الأردن*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
4. الريحاني، سلطان،(2010)، إمكانية تطبيق مبادئ سيجما ستة ومعوقاتها في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت، *المجلة التربوية*، (96) ص15–19 الكويت.
5. سعيد، خالد (2004)، سيجماستة تطبيقات على المنشات الخدمية والصناعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
6. الشامان، أمل(2005)، تطبيق سيجماستة في المجال التربوي، *مجلة جامعة الملك سعود*، 18، للعلوم التربوية والإسلامية (1) ص 89–13، الرياض.
7. مؤسسة التدريب المهني، (2011) *التقرير السنوي*، عمان، الأردن.
8. Antony, J.I (2004), *Some Pros And Cons of Sigma: an Academe Perspective*, the TQM Magazine, Vol.16,No.4, pp.33-306.
9. Coronad, R. And Antony, J. (2002), *Critical Success Factors for the successful implementation of Six Sigma Projects in organizations, TQM Magazine* vol 14 No. 3, pp.90-120.
10. Eckes, G.A. (2001), *Six Sigma The Revolution,* John Wiley & sons. New York.
11. Goestsch, D.A (2006), *Introduction to Total Quality Productivity Competitiveness*, Prentice-Hal, New Jersey.
12. Goh. T.n.(2004), *Improving on the Six Sigma Paradigm*, TQM Magazine Volume 16 No. 4.pp 220-250.
13. Hemant, Patil.(2006) . *Six sigma in education: to achieve overall excellence in the field of education.* Proceedings of the third international conference on information technology: new generations.
14. Jenicke.(2008). *A framework for applying six sigma improvement methodology in an academic environment*. The times Journal vol. 20 No. 5pp.453-462.
15. Kreisder, Kim. (2006) Employee expectancies for six sigms success. Leadership & Organization Development Journal. Vol. 27 No. 1pp. 28-37.
16. Motwanim J. and Antony, J. (2004) A *Abusiness Process Change Framework for Examining the implementation of Six Sigma: A Case Study of Dow Chemical'sm the TQM Magazine* vol 16 No 4.pp.273-283.
17. Pande, P and Holpp, L. (2002), *What is six Sigma*? McGraw-Hill New York.
18. Pardee, Ron. (2007). *Implementing six sigma efforts*. California Baptist, University, Management Science.
19. Pie-shih, H.S. (2006), *The effect of six sigma implementation practices on business performance, master thesis from department of business administration,* university of Tatung, Taipei.
20. Raisinghani. M.A (2005), *Six Sigma Concepts, Tools*, and Applications, Industrial Management & Data Systems vol 105 No 4.pp.480-500.
21. Weinstein Larry B.(2006) . Integrating six sigma concepts, *Journal of Educational Research* vol 16 No 5.pp.17-28.
22. Zu, Fredendall, L.a and Robbins, T.l.(2006), *Organizational culture and quality practices in six sigma*, the 2006 annual meeting of the academy of management, Atlanta. pp.5-20.

استخدام أنموذج (Six Sigma) من إدارة الجودة في التقويم بمؤسسات التعليم العالي

د. سليمان حندي صالح سليمان
عضو هيئة تدريس في كلية التمريض – رئيس قسم الجودة وتقييم الأداء
جامعة سبها – ليبيا
Su_hindy @yahoo.com

الملخص: *ترتكز على بيان أهمية معايير التقويم المستمر بمؤسسات التعليم العالي، باستخدام مصفوفة أو أنموذج (Six Sigma)، كإحدى الطرق العلمية والعملية المقننة، لمواجهة المشاكل التي تواجه الطلاب، والعملية التعليمية أو البرنامج التعليمي والإدارة، بتحديد نسبة الإخفاق أو الفشل أو تدني نسبة التحصيل المعرفي، والمهارات الشخصية للطلاب، من خلال النتائج التي تتوصل إليها المؤسسات التعليمية بمختلف التخصصات، وفي جميع المستويات، لتفادي أي مشاكل؛ لتصل إلى أقل مستوى من الأخطاء وهو: 3.4 عيب من المليون، على المدى الطويل، والقصير، أو بمعنى أن تصل نسبة العيوب إلى ما يمكن أن يسمى بصفر في المائة، لبلوغ جودة عالية في الأداء والارتقاء بمستوى المؤسسة التعليمية إلى أعلى درجة ممكنة من مستوى التقدم العلمي والرقي الحضاري، والسعي الجاد لمطابقة المخرجات التعليمية مع أهداف التعليم الجامعي، وهو السبيل الأمثل لتحسين مستوى الأداء وجودة التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بوجه خاص لتحقق طموحاتنا وآمالنا المستقبلية تجاه أجيال مسلّحة بالمعرفة العلمية والمهارة الفنية والأخلاق الفاضلة.*

الكلمات المفتاحية: *معايير، الجودة، التقويم، Six Sigma،خطوات سيجما).*

المقدمة: Submitted Introduction

غالباً ما يتبادر إلى أذهان عامة الناس أن الممارسة المهنية بمؤسسات التعليم لا ترتبط بالجودة، على اعتبار أن الجودة ترتبط بالمُنتَج المادي دون غيره، إلا أن الجودة أصبحت بوجه عام الشغل الشاغل لأي عمل يرتبط بالأمور الحياتية بتنوعها المادي المباشر، وغير المادي، وأصبحت الجودة الشاملة بوجه خاص مطلباً ضرورياً لكل مُنتَج، وباتت بوجه أخص في المجال المعرفي الممنهج– التعليمي – الأساس الأول للمؤشرات التي ترتكز عليها المؤسسات التعليمية، التي تعني بالدرجة الأولى الالتزام بالمعايير المهنية اللازمة لتحقيق أعلى معدلات الكفاءة في الممارسة المهنية والأداء الداخلي للمؤسسة من الناحية الكمية والنوعية، وما ينعكس على معنويات مُتلقي الخدمة، كالطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والمؤسسة العلمية ذاتها والتعليم العالي ...إلخ؛ لأن حقيقة الجودة الشاملة أنها وسيلة مستمرة لا تنتهي: a (TQM) never–ending process، طالما أن المؤسسة تمارس نشاطها، وهي تتضمن كل برامج المؤسسة، وكل فرد بها، بإشراكهم في برنامج الجودة المستمر وتحسين مستوى الأداء، وهذا هو الهدف الرئيس لتدارك حدوث ما يمكن تجنبه من الأخطاء من جانب، والعمل على أكمل وجه، وأيسر جهد، وأوفر وقت من أول مرة، لضمان جودة المُنتَج والارتقاء به بصورة سليمة بشكل دائم من جانب آخر.

مشكلة البحث: Research problem

ثمة معايير لتصنيف المؤسسات التعليمية تكون المفاضلة فيها حسب معايير محددة قابلة للقياس، أو التقييم توزع الأوزان بينها بحسب أهميتها، فإن كانت هناك مؤسسات تُصنف أداءها على المستوى العالمي، وأخرى تسعى أن تصنف أداءها على المستوى القومي، أو المحلي؛ وإن ثمة عيوب بالعملية التعليمية فهل ترجع إلى الأستاذ، أم في الطالب، أم في المنهج؟، أم في الوعاء الزمني؟، أم يرجع ذلك إلى التأهيل والتدريب، والإمكانات والأجهزة والمعدات؟، أم للمعايير الأخلاقية؟ أم للتقويم؟؛ وإن استطعنا تحديد هذه العيوب أو الأخطاء أو المشاكل، فما السبيل إلى تفاديها وعدم تكرارها مستقبلاً؟، بدلاً من الحكم المسبق على الإمكانات المادية والبشرية فهما المسببان في أي مشكلة تتعلق بالعملية التعليمية بشكل عام، أو عدم اهتمام الطالب وما ينعكس على التحصيل العلمي، ومخرجات التعليم بشكل خاص، ومن المعيب ألا تستطيع أي مؤسسة تعليمية تحديد ما تعزو إليه الأخطاء في العملية التعليمية في ظل معطيات التقدم العلمي والتقني.

أهمية الورقة البحثية The importance of the research paper

جاءت هذه الورقة البحثية، مساهمة من الباحث لتوضيح بعض الوسائل التي ترتبط بتحسين مستوى الأداء المعرفي بالتعليم الجامعي، باستخدام طرق علمية وعملية مقننة يتمكن القائمون بالعملية التعليمية فيها من إعادة النظر في المشاكل التي تواجه الطلاب، والعملية التعليمية أو البرنامج التعليمي والإدارة من خلال خطوات منهجية، بتحليل البيانات الكمية للتعرف على جوانب القوة لتعزيزها، ونواحي القصور لمعالجتها ومواجهتها بشكل مستمر؛ أي تقليل نسبة العيوب والمشاكل التي قد تقع إلى أقل ما يمكن.

أهداف الورقة البحثية The objectives of the research paper

العملية التعليمية متداخلة مع الحياة العامة، وتمتزج فيها حياة أصحاب المهنة مع العملية التعليمية ذاتها، (عِلمٌ، مُعلمٌ، متعلم، بيئة علمية، الوسط الاجتماعي، المؤسسة، المجال المهني التخصصي...إلخ)، ولإتمامها لابد من توافر أسس موضوعية واضحة ومحددة، وعلى هذا الأساس تتلخص أهداف الورقة البحثية في التالي:

1. بيان أهمية معايير التقويم المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي من خلال التركيز على بيانات واقعية وكافية، وفق المقاييس العلمية المقننة.
2. إبراز العلاقة التي ينبغي أن تجمع بين مستوى وجودة الأداء، والمعايير التي يرتكز عليها التقويم بالتعليم.
3. ضبط العملية التعليمية، لبلوغ جودة عالية في الأداء والتحصيل المعرفي، بتطبيق أسس الاعتماد الخاص والعام، على جميع المستويات العلمية لمواكبة التطور والتغيير المتجدد الذي يطرأ على جميع المعارف والعلوم التقنية بالمؤسسة.
4. التعرف على مستوى تحصيل الطلاب المعرفي والمهارات الشخصية، وسبل الارتقاء بمستوى الأداء للمؤسسة، بهدف التحسين المستمر DMAIC.
5. السعي الجاد لمطابقة المخرجات التعليمية مع أهداف وأسس التعليم الجامعي لإيجاد عناصر مميزة أخلاقياً ومؤهلة علمياً ومهنياً تواكب معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي المحلية والقومية والعالمية.

منهج البحث: Research Methodology

استخدم المنهج الوصفي Descriptive approach الذي يُعد من أبرز المناهج العلمية المستخدمة في دراسة الواقع[1]، لتميزه بدقة الوصف الكيفي والكمي، وهو لا يهدف في أساسه الأول إلى الوصف الظاهري للوقائع بل يسعى إلى بلوغ نتائج واستنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره، بالإضافة إلى المنهج الاستنباطي Inductive approach، ويعرف بأنه ((إحدى طرائق البحث العلمي، التي تقوم على استنتاج الأفكار والمعلومات من النصوص وفق ضوابط معينة))[2]، وهو يرتكز على التأمل العقلي في كل ما يتعلق بالجزئيات الثابتة لاستنباط أو استنتاج المبادئ أو الأحكام العامة منها.

التاريخ التطوري؛ Evolutionary history لمفهوم الجودة من خلال الدراسات السابقة:

وُجدت الجودة على مر العصور والأزمان بجميع الحضارات والبلدان، إذ كانت موجودة في الحضارة القديمة منها:

الحضارة الصينية والآشورية والبابلية والفرعونية والإغريقية والرومانية، وبعصر الجاهلية والإسلام، وكذلك بالمجتمعات الحديثة والمعاصرة، إذ ثبت أنه كان هنالك جودة عالية وإتقان متميز، وقد صور لنا القرآن الكريم ذلك في كثير من الآيات، منها ما جاء في قوله تعالى﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ (6) إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ (7) الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ (8) ﴾، [الفجر: 6 – 8].

الجودة كعلم في العصر الحديث:

جاءت من خلال إسهامات العديد من المفكرين والاختصاصين والباحثين في تطوير إدارة الجودة لمراحل تاريخية عديدة، كانت بدايتها[3] على وجه التقريب لا التحديد عام 1911م، على يد فردريك تايلر W.Frederick Taylor عندما أصدر كتابه: (مبادئ الإدارة العلمية) أكد فيه على أهمية الوقت والحركة، وفي عام: 1931م استخدم المفكر: ولتر شيوارت Walter A. Shewart بعد الحرب العالمية الثانية الذي استحدث مفهوم خرائط المراقبة الإحصائية، في كتابه: (المراقبة الاقتصادية لنوعية المنتجات الصناعية)، ثم في عام: 1940م، شهد قيام المفكر أدورد دامج W.Edwards Deming استخدام وتطبيق الأساليب الإحصائية والعيّنات، في مكتب الإحصاءات في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام: 1941م انضم لوزارة الحرب الأمريكية ودرس فيها أساليب الرقابة النوعية، وفي عام 1950م، قام بتعليم المهندسين والعلماء والكوادر التنفيذية في المنظمات اليابانية لموضوع السيطرة على النوعية،ثم تبعه في ذلك المفكر: جوزيف جوران Joseph M. Juran بإصدار كتابه: (مجلد السيطرة النوعية)،كما أن شركة (AT&T) في شيكاغو، هي أول من استخدم مبادئ الجودة لتحسين المُنْتَج، فقد كانت بداية مسمّى الجودة الأولى: الفرز أو الفحص الدقيق، وهو(فرز المُنْتَج الجيد أو المقبول عن المُنْتَج المعيب أو غير المقبول) ويسمون ذلك: (Mass Inspection)، وسمحت هذه الأداة للمدراء بآلية منع المُنْتَج المعيب، أو السيئ قبل أن يُصدّر إلى العميل، ثم تغير مفهوم الجودة، وأخذ الطابع الوقائي: (Prevention) ، وهو العمل على منع حصول المُنْتَج غير المقبول، والمعيب وكذلك المهدر للوقت والمال، ثم جاء تلميذ شيوارت العالم المعروف (Dr. Deming) الذي حوّل المفاهيم الإحصائية: (Statistical Process Control) إلى اليابان عام: 1950م بعد الحرب العالمية الثانية، وقررت اليابان أن تعيد بناء الاقتصاد الياباني فكانت هذه أول مساهمة، فأدخل مفاهيم الإحصاء (Statistic) على المصانع اليابانية، وكانت تلك هي الثورة الأولى للجودة الشاملة.

وبرزت العديد من المساهمات الأخرى في ذات الوقت من بعض العلماء الآخرين[4] منهم العالم: د.جوران (Dr.Juran) الذي بيّن أن التركيز على الجانب الإحصائي في الجودة من جانب المُنْتَج فقط غير كافٍ، وبالتالي فقد أوضحت فلسفته أن الجودة لابد وأن تتبناها الإدارة العليا للمؤسسة، وتكون القيادة فيها – قيادة مؤسسة– هي المسؤولة عن نشر مفاهيم الجودة... ثم أدخل مفهوم إدارة الجودة... وفي الوقت نفسه أدخل مبدأ آخر من مبادئ الجودة الكبرى، وهو التركيز على العميل والاهتمام بالموارد البشرية، (Human Motivation)، لأن الموظف عندما يكون مستوعباً لمبادئ الجودة وتطبيقاتها سيؤثر بالطبع في تميز الأداء وسيكون المُنْتَج ذا جودة عالية ومتميزة.

وخلال تلك المرحلة برز عالم ثالث هو: د. فيجنباوم (Dr.Feigenbaum) الذي ألّف كتاب: التحكم الشامل بالجودة (Total Quality Control)، حيث أوضحت فلسفته أن الجودة لا تطبق فقط في جزئية معّينه، بل لابد أن تكون شاملة لكل مسئول في المؤسسة، وهذا الأمر كان له أثره وفاعليته الكبيرة على مفاهيم الجودة، وذلك بسبب

كتابه الذي ألفه عام: 1951م، وترجم باللغة اليابانية في عام: 1963م؛ وإثر ذلك خرج أيضاً مبدأ جديد وهو: (Wide Company Quality Control) أو مفهوم إدارة الجودة الشاملة؛ ويعتبر المؤرخون أن كلمة (Total) تعني: شمول، قد أتى بها فيجنباوم (Dr.Feigenbaum)، وأن كلمة الجودة: (Quality) استحدثها (Dr. Deming)، وأما كلمة إدارة (Management) قد أتى بها (Dr.Juran).

وفي عام[5]: 1961م، أنتجت الشركة البحرية الأمريكية ما سّمي بلقاح يتضمن المعيبات صفر Zero defects، وفي سنة 1965م قدم المفكر فليب كروسبي Philip Crosby مفهوم المعيبات صفر Zero defects، وتلاه بطبع كتاب بعنوان: (النوعية الحرة) quality is Free، ثم شهدت الإذاعة المرئية الأمريكية عام: 1980م، تقديم برنامج وثائقي يؤكد: إذا كان اليابان هكذا؛ فلماذا لا نكون نحن؟، If Japan Can ... Why Can' t We? وفي عام: 1981م، قدّم المفكر إدوارد دامنج W.Edwads Deming محاضرة للإدارة التنفيذية العليا بشركة فورد للسيارات بشأن النوعية، (الجودة)، وشهد عام 1982م، قيام المفكر ادورد دامج W.Edwards Deming تفسير كتابه الذائع الصيت: (النوعية الإنتاجية والمركز التنافسي)، ثم قام المفكر فليب كروسبي Philip Crosby سنة:1984م، بنشر كتابه: النوعية بلا دموع: فن قتال الإدارة الحرة)، Quality without Tears: The art of hassle-Free management. وشهد عام: 1987م، قيام الكونكرس الأمريكي U.S. Congress باعتماد جائزة (مالكوم بالدرج) للنوعية على المستوى الوطني في أمريكا، Malcolm Baldrige national quality award. ، وفي سنة 1988م، ولأول مرة تبنّى سكرتير الدفاع الأمريكي فرانك كالرلوكي Frank Carlucci إدارة الجودة الشاملة في وزارة الدفاع الأمريكية، وفي عام 1989م، حصلت شركة فلوريدا للقوة الكهربائية والإضاءة Florida Power and Light على جائزة دامج Deming Prize وهي أول شركة غير يابانية تحصل على هذه الجائزة، وقد اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1993م، تدريس موضوع الجودة في الكليات والجامعات بصورة واسعة النطاق.

مفهوم الجودة The concept of quality:

جاء مفهوم الجُودة لغة بمعنى: ((جاد الشيءُ جُودة وجَودة أي صار جيِّداً... ويقال هذا جيد بين الجُودة والجَودة، وقد جاد جَودة وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويُقال أجاد فلان في عمله))[6]، وهي هنا تعني الإتقان[7]، أي الأحكام للأشياء، وجاء معنى الإتقان في القرآن الكريم في قوله الله تعالى: ﴿ وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل: 88]. وأتقن صنعه هنا بمعني أحكم[8]، أي أحكَم خلقَهُ وسوَّاهُ على ما تقتضيه الحكمةُ الإلهية، والجودة حسب ما أشارت إليه المنظمة الدولية للمواصفات[9]: أنها مجمل مميزات مادة ما، المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة؛ بمعنى الدقة والإتقان عبر الالتزام بتطبيق المعايير القياسية في الأداء وعلى سبيل المثال: الجودة في التعليم مطابقة لمتطلبات العملية التعليمية، ومفهوم الجودة هي علاقة المُنْتَج بالخدمة ومدى رضا العميل(Customer).

فالجودة تعريفها غير محدود فقط بالمنتج والخدمة، بل إنها تمكّن المؤسسة من المنافسة، وبالتالي فإن الإدارة هي الجودة، والجودة هي الإدارة، كحلقات متداخلة مع بعضها، ولا يمكن التفريق بينهما أو فصلهما.

الجودة اصطلاحاً Quality idiomatically:

عرّفها فيليب كروزبي (Crosby) بأنها: الالتزام بالمتطلبات،(Conformance to requirements)[10]، وعرّفها من جانب آخر بأنها: انعدام العيوب، (zero defects)[11] بأن يتقن العمل، أي يعمل كل فرد بشكل صحيح من المرة الأولى، (Getting everyone to do it Right the first time). وبمعنى آخر: [12] وعرف جوزيف جوران (Juran) الجودة بأنها: الملائمة للاستخدام، (Fitness For use)[13]، وعرفها إدوارد ديمنج (Deming) على أنها: تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضراً ومستقبلاً، (Meeting customer's Needs and expectation, present and future,[14] وعليه فإن كلمة الجودة تبدأ أولا وقبل كل شيء بالأداء المتميز من جانب، وأن لها علاقة مباشرة بكل من يعمل في كل مؤسسة من جانب آخر، وبالتالي تتحدد الجودة بمدى المطابقة مع المتطلبات (Conformance to Requirement)، حيث إن جميع المؤسسات في عالمنا المعاصر تسعى جادّة إلى مراقبة الأداء والأنشطة والأعمال اليومية، لبلوغها أعلى درجات الجودة؛ وذلك من خلال تقليل الأخطاء وكشف الانحرافات عن المستوى المعتدل أو المتوازن بالشكل الذي يؤدي إلى تلبية احتياجات المؤسسة والعملاء.

تعريف: إدارة الجودة الشاملة[15] Total Quality Management:

تعتمد سياسة إدارة الجودة الشاملة على المبادئ التي وضعها خبراء الجودة أمثال: ديمينغ، وجوران، وكروسبي، والتي بدأ تطبيقها في القطاع الصناعي في اليابان في أعقاب الحرب العالمية الثانية، ثم امتدت تدريجيا إلى قطاعات الخدمات الصحية، والتعليمية، وقد عرّف مكتب الحسابات الفدرالي في واشنطن إدارة الجودة الشاملة بأنها: ((فلسفة قيادية تتطلب سعياً دؤوباً للجودة وتوجُّها نحو التحسين المستمر في كافة جوانب العملية الإدارية من إنتاج وخدمات وإجراءات واتصالات وأهم عناصر إدارة الجودة هي القيادة والتركيز على العميل والتحسين المستمر وتمكين العاملين والإدارة وفق الحقائق))[16].

التحسين المستمر (Continuous Improvement) في إدارة الجودة الشاملة يعتمد على الجهود المنظمة والمستمرة دون توقف، وبجهود مميزة لتحسين وتطوير برامج المؤسسة، على اعتبار أن المستفيد من الخدمة يتطلع إلى أفضل الخدمات، وأجودها بصورة مستمرة، بل يتوقع

إن يحصل على كل جديد على أنه أجود مما سبقه، ولهذا لابد من وضع إستراتيجية للتقويم الدوري بمقتضى البيانات والإحصاءات التي يتم جمعها وتصنيفها وتحليلها بشكل دوري بين الحين والآخر، وعلى ضوء ذلك يتم تحديد جوانب القوة وتعمل المؤسسة على تعزيزها، ويتم التحديد الدقيق لنقاط الضعف لتقويمها أي معالجتها والبحث عن فرص لتطوير مستوى الخدمة، بل الجودة الشاملة من مساعيها أن يوضع في الحسبان التوقعات التي قد تحدث مستقبلاً حسب الفرص المتاحة وتؤثر على مستوى الأداء، أو تشكل مخاطر مستقبلية ينتج عنها بعض العيوب، وبمعنى آخر تفادي أي عيوب متوقعة بحيث تصل نسبة العيوب بقدر الإمكان إلى أقرب ما تكون إلى صفر في المائة.

ضمان الجودة في التعليم: Quality Assurance in Education

يتطلب ضمان الجودة في التعليم، استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية[17] من: مؤسسات، ومناهج وطلاب وأساتذة وموظفين وتشريعات، ومبان، وتجهيزات، وتحصيل، ولوائح، وتشريعات، وطرق التدريس، وكتب، وموارد مادية، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس والإدارة، وجودة التقويم والأداء، يضعها بعضهم في أحد عشر محوراً، من محاور عديدة تصل إلى أكثر من أربعة وأربعين محوراً.

معايير الجودة Quality standards:

المعيار في الأصل مقياس وهو في الجودة: ((عبارة عن وثيقة تصدر نتيجة إجماع يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها مُنتَجٌ ما، أو عملية، أو خدمة، وتصادق عليها جهة معترف بها))[18]، أي أنه يُستخدم لمدى[19] الفهم والجودة التي تتطلب: (الدقة، السرعة، والإتقان)، ومعيار الجودة في التعليم تلك المواصفات اللازمة للتعليم الذي يمكن قبوله لضمان جودته وزيادة فعاليته وقدرته على المنافسة، وبالتالي هو مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقييم الأداء الجامعي وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة[20]، وثمة نوعان من المعايير:

الأول: المعايير القياسية، تكمن في الأسس والإجراءات التطبيقية التي تضعها الجهة الموكول لها اعتماد المؤسسات التعليمية، وتمثل الحد الأدنى من المعايير التي يجب أن تفي بها المؤسسة في برامجها التعليمية التي تنفذها.

الثاني: المعايير المعتمدة، هي الأسس التي تحددها المؤسسة لذاتها، وتعتمدها الجهة المخولة باعتماد ضمان جودة المؤسسات التعليمية بشرط ألا تقل عن مستوى المعايير القياسية، ومن أمثلة المعايير بالمؤسسات التعليمية: الاعتماد العام للجامعات وصنفت إلى العديد من المحاور أغلبها ترتكز على: (التنظيم الإداري والأكاديمي، والهيئة التدريسية، والمباني والمرافق الأكاديمية، والمعامل والأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية، والمكتبة، والقبول والتسجيل، والمرافق العامة والخاصة).

العوامل المؤثرة على الجودة: Factors affecting the quality

تتلخص العوامل المؤثرة على الجودة في جوانب عديدة منها[21]: التركيز على الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية، وأهمية البحث والتطوير، وإرشاد الموظفين لسبل التقييم الذاتي للأداء، وربط القيم الأخلاقية والمبادئ التنظيمية بعملية الجودة الشاملة، وتطوير رؤية وإستراتيجية تجسد مفاهيم الجودة، والعمل على أن يكون جو العمل محفزاً ومريحاً، والاهتمام بأهمية وقيمة العمل الجماعي، والتركيز على الواقعية ومنع الأخطاء، والاختيار المناسب للعاملين، ودمج أهداف الجودة بأهداف المؤسسة ومؤشرات مستوى الأداء.

التقييم Rating:

التقييم في اللغة بمعنى قيّمَ الشيء أي حدد قيمته، أما في المؤسسات التربوية والتعليمية التقييم هو قياس الهدف وتحديد المستوي فقط والاختبارات الشفوية أو التحريرية؛ فالتقييم يرتكز على الجانب الكمّي، أي مقدار المعارف التي اكتسبها الطالب في دراسته لمقرر دراسي ما خلال فترة زمنية محدده، كقولنا إن الطالب تحصّل على درجة ما في مقرر دراسي، وعلى ضوء هذه الدرجة، يحدد تقديره العام في هذا المقرر، أو النسبة المئوية التي بلغها من تحصيله الدراسي، مثل قولنا تحصّل الطالب على تقدير: (ممتاز 85% فأكثر، جيد جداً 75% فأكثر، جيد 65% فأكثر، مقبول 50% فأكثر، ضعيف 35% فأكثر، ضعيف جداً أقل من: 35 %)، فالتقييم يعني بيان القيمة من خلال القياس، وهو عملية مراجعة مستمرة تشمل جميع مُدخلات وعمليات ومخرجات أي عملية لتحقيق مستوى متميز من الكفاية والفاعلية في الأداء، فهو لا يتجاوز الوصف، يقيس قدرات أو يعطي درجات، أو نسبة مئوية، ولا يهتم بمعرفة أسباب الفشل وعلاجه.

وتعد مقاييس الجودة[22] من المعايير الأساسية التي يتم من خلالها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة المعنية، سواء كانت متخصصة في الإنتاج المادي(السلعي) أو النشاطات الخدمية، ولذلك تعتبر المقاييس ذات الأبعاد الكمية Quantitative Methods أكثر دقة وموضوعية من الأبعاد التمييزية النوعية Qualitative Methods، فإذا كانت عملية التقييم البرامجي المتعلقة بالمناهج التعليمية تهتم بجمع وتحليل البيانات والمعلومات بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية على سبيل المثال، وبالتالي فالتقييم هو إعطاء قيمة للأمور مثل قياس قدرات الموظفين، ومثل درجات الطالب بأي امتحان بمقرر دراسي، ولا يمكن القول إن المعلم قوَّم الطلاب في مقرر الكيمياء الحيوية مثلاً، بمعنى أن الأستاذ أعدّ للطلاب امتحانا عملياَ، أو تحريرياً، أو شفهياً، لمعرفة مستواهم المعرفي في هذا المقرر، ولكن الصواب أن يقال الأستاذ قيّم الطلاب في هذا المقرر، وكذلك من الأخطاء الشائعة القول أن الأخصائي الاجتماعي أو النفسي قيّم اعوجاج سلوك الطالب، ويقصد من هذا الإجراء تعديل سلوكه على سبيل المثال، والصواب يجب أن يقول قوَّم أي عدَّل الأخصائي الاجتماعي اعوجاج سلوك الطالب،

ولذلك يحب التفريق بين لفظ قيَّم ولفظ قوَّم في الاستعمال اللغوي أثناء الحديث وفي الكتابة.

التقويم Calendar:

مفهوم التقويم Calendar concept:

التقويم لغةً:

جاء فعل قوّم أي عدّل، أي عدّله وأزال اعوجاجه، وبمعنى آخر إعطاء تقدير موضوعي عن ذلك الشيء ومعرفة نواحي القوة والضعف فيه، وتعديل أي خلل جاء فيه[23]، وأيضاً هو إصلاحه وفي المؤسسات التربوية والتعليمية التقويم يعقب التقييم بعد قياس الهدف ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها، وبعد تحديد نقاط الضعف ومن ثم وضع خطط لعلاجها.

لفظ التقويم في القرآن الكريم: جاء ذلك في قوله تعالى: [لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ] [التين: 4]. بمعنى خلقنا جنس الإنسان في أحسن تعديل بصورته الظاهرية والباطنية وفعله، وجاء لفظ ((القيِّم)) في القرآن الكريم بمعنى الثابت، والتقويم الذي لا عوج فيه، والدين والحساب الصحيح، ومنها كذلك جاء قول الله تعالى:[ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ]، [التوبة: 36]. وقوله تعالى: [إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ] [الإسراء: 9]. والأقوم في الآية بمعنى الأصوب أو الأجود، أي الأحسن والأفضل.

التقويم في التعلم:

عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة[24]، فهو يعتمد على دقة وصدق الأدوات المستخدمة فيه، ويعطي تقديراً موضوعياً لنشاط الفرد، ويهدف إلى إصلاح ما يعتري العملية التعليمية من قصور أو أخطاء أو عيوب، فمعنى التقويم في العملية التعليمية، التعديل والتحسين والتطوير المستمر، يهدف إلى اتخاذ القرارات اللازمة لمعالجة جوانب الضعف والعيوب أو القصور، وتعزيز مواطن القوة في تلك البرامج، وهو بالتالي أشمل وأعم من لفظ التقييم في البرنامج التعليمي.

أهداف التقويم[25] Goals Calendar:

تهدف عملية التقويم في العملية التعليمية إلى تحقيق العديد من الجوانب العلمية والعملية منها: بلوغ الطالب الأهداف المعرفية بأقل جهد وأقصر وقت، وبأيسر السبل، ومعرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف التقويم لمواجهتها، وتنمية الإدراك العقلي بالمعارف العامة والخاصة، وإظهار المواهب والمهارات الشخصية، والأخذ بأيدي المتعثرين في الدراسة والتحصيل، كي لا تكون العملية التعليمية غاية في حد ذاتها، بل ينبغي أن تتجاوز ذلك لتحسين الأداء العلمي، وشمولية وتنوع المعرفة، وتهيئة ظروف البيئة التعليمية ليختار الطالب المعرفة التي تناسبه ويرغب فيها، وذلك لتنمية تفكيره الإبداعي.

الأسس التي يقوم عليها التقويم :Foundations of the calendar
ينبغي أن يراعي في عملية التقويم:

1. الوقت المخصص للمقرر the time allotted for the decision: من حيث كفاية الوعاء الزمني.
2. محتوى المنهج curriculum content: من حيث شموليته المحتوى والكم.
3. الجهدVoltage : الذي يبذله الطالب.
4. التقويم المستمر continuous assessment: طوال فترة تعلم الطالب.
5. تنوع أو تعدد أسلوب التقويمmultiple style Calendar بحسب ما تقتضيه خصوصية المقرر الدراسي.
6. إشراك الآخرين في عملية التقويم the involvement of third parties in the evaluation process : ينبغي أن يشترك في التقويم أكثر من شخص واحد وبالأخص في الجوانب العملية أو البحوث العلمية.
7. الدقة العلمية scientific precision في التقويم بحيث يشمل التقويم الجوانب الكمِّية والوصفية والنوعية.
8. الموضوعية Objectivity وذلك بالحياد التام، وعدم التأثر بالأهواء الشخصية والمصالح الذاتية المادية والمعنوية.
9. اتساق التقويم Calendar consistency مع أهداف ومحتوى المقرر الدراسي وفلسفة العملية التعليمية، والوعاء الزمني.

مراحل التقويم Stages Calendar :

يمر التقويم بمراحل عديدة أهمها: تحديد أهدافه، والأدوات التي ينبغي أن تُستخدم فيه، على أن تكون ميسورة التطبيق، وترتبط بالتحصيل المعرفي، والمهارة والخبرة، والسلوك الوجداني وأثره في درجة الاستيعاب إيجابا أو سلبا، ليتم على ضوء ذلك إصدار حكم على درجة، أو مستوى التحصيل، ليتم وفق نتائج التقويم.

العديد من البلدان اهتمت بالأدوات العلمية والوسائط المختلفة والبيانات الإحصائية، من أجل الكشف عن المشكلات والعمل على إزالتها بهدف تحسين الأداء والجودة، وفي عالمنا المعاصر أصبحت تتردد أسماء عديدة على الأسماع منها: إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management وإدارة الأداء Performance Management والعمل كفريق واحد Work as a team والإيزو، ISO 9000، و Six Sigma ... إلخ)؛ وثمة نماذج عديدة للتقويم البرامجي لتدقيق جودة واعتماد البرامج الجامعية، وتزداد هذه المسميات يوما بعد يوم، إلا أنها تسعى كلها إلى غاية واحدة هي: النتيجة الأفضل Best result؛ والمقصود من هذه النتيجة تحقيق أعلى درجت الجودة بأقل التكاليف، وبأيسر السبل وأوفر جهد.

اخترت في هذه الورقة البحثية معيار: Six Sigma Standard، من هذه الأدوات في التقويم كأنموذج للاسترشاد به في التعليم الجامعي، وإن تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر المناخ الملائم، وبالتالي فإذا لم يتوفر هذا المناخ الملائم، فإن على إدارة المؤسسة تعديل هيكلها

التنظيمي، وتوجيه أنماط الإشراف بالشكل الذي يتناسب مع تطبيق المفهوم الجديد للجودة، ولتطبيق إدارة الجودة الشاملة مبادئ عديدة أو متطلبات ومن أهم المتطلبات التي ينبغي توفرها عند البدء في تطبيق منهجية[26] إدارة الجودة الشاملة: العملاء Customers ممن تُقدم لهم الخدمة أيّاً كان جنسهم أو وطنهم أو دينهم، والقرارات Decisions التي تعتمد على كفاية ودقة البيانات، والنشاط الداخلي Internal activity، والمشاركة الفعالة Effective participation، والإدارة الفعالة Effective Leaders، المبنية على التخطيط والتعاون والتحسين المستمر باستخدام أدوات علمية مقننة، بانتهاج أسلوب الوقاية بدلا من المراقبة أو التفتيش.

تعريف Six Sigma [27]:

هو مصطلح إحصائي يُستخدم لقياس انحراف العّينة المدروسة عن مستوى الكمال أو الجودة العالية، أي أنها عبارة عن هدف للأداء يتم تطبيقه على كل عنصر من عناصر الجودة، بأقل تكلفة، وليس على المُنتِج فقط، أو المخرجات بوجه أدق وتعرف بالحياد أو الحيود السداسي؛ وتستخدم في النشاط الإنساني، فإذا كانت المؤسسة التعليمية مثلاً قادرة على قياس عدد العيوب بها، فإنها تستطيع أن تزيل أو تتفادى تلك العيوب مستقبلاً، وتقترب من نقطة الخلو من العيوب أو الصفر، أي لا تزيد نسبة الأخطاء فيها عن الحد الأمثل وهو: 3.4 وحدة أو عيب Unit or defect لكل مليون خدمة أو مُنتَج غير مطابق للمواصفات، أي بنسبة كفاءة وفاعلية للعملية التعليمية تقدر بحوالي: 99.999966 % مقابل نسبة من الأخطاء تكاد لا تذكر وهي: 0.000034 %، ومعايير Sigma، تهدف إلى خفض التكاليف؛ وتطبق في تحسين نوعية الأداء والجودة مثل: مراقبة الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، ونظام صفر من العيوب... إلخ.

الأصل والمعنى الاصطلاحي "لمعايير التقييم في عملية Six Sigma ستة سيغما[7]، يتم في دراسة القدرة أو التعرف على عدد الانحرافات المعيارية بين المتطلبات وأقرب حد للمواصفات عن طريق وحدات سيغما، وكلما ارتفعت عملية الانحراف المعياري، أو ابتعدت متطلبات العملية عن متوسط نقطة المركز سيسمح هذا بعدد أقل من الانحرافات المعيارية التي تستطيع الالتقاء بين المتطلبات والحدود والمواصفات وبذلك تنخفض عدد نقاط سيغما وترفع من احتمال خروج هذه المنتجات عن المواصفات القياسية.

خطوات أو مراحل تطبيق Six Sigma:

تتضمن أربع مراحل أو خطوات Stages or steps [28] حسب نموذج: شوهارت، أو دائرة: ديمنيج (PDCA) وهذه الأحرف الأربعة تدل على الألفاظ التالية:

الحرف الأول: خطط plan؛ بمعنى: حدد ما تريد فعله، **الحرف الثاني:** اعمل do؛ بمعنى: تصّرف أو حوّل أقوالك إلى أفعال، **الحرف الثالث:** أفحص check؛ بمعنى: راجع عملك، أو برهن على ما تقول، **والحرف الرابع:** تصرّف ACT ؛ بمعنى: تعلّم من الأخطاء وحّسن وطّور العمل، ونستطيع عن طريق جدول مصفوفة Table Matrix معايير Sigma [29] التالي الذي يبين قيم الـ DPMO[30] ومعنى الكلمة تخفيض نسبة العيوب لتصل إلى أقل مستوى وهو: 3.4 عيب من المليون، على المدى الطويل، والقصير لمختلف القيم المقابلة لمستويات Sigma.

جدول التالي لمصفوفة معايير Sigma ؛ يوضح كيفية استنباط الدرجات المقدرة لكل نشاط من المصفوفة.

مستوى Sigma	DPMO	عيب في النسبة	نسبة العائد	على المدى القصير C . PK جيم الفرص	على المدى الطويل C . PK جيم الفرص
.1	691.46	% 69	%31	0.33	0.17 –
.2	308.538	% 31	%69	0.67	0.17
.3	66.807	% 6.7	%93.3	1.00	0.5
.4	6,210	% 0.62	99.38 %	1.33	0.83
.5	233	% 0.023	99.97 %7	1.67	1.17
.6	3.4	0.00034 %	99.99 %966	2.00	1.5
.7	0.019	0.00000 % 19	99.99 99981 %	2.33	1.83

يمكن حساب Six Sigma لكل نشاط في حقل المعرفة العلمية وعلى سبيل المثال، إذا أردنا أن نقوم بتحليل وتقويم نتائج مقرر الكيمياء الحيوية، لطلاب السنة الأولى، في مؤسسة تعليمية ما، خلال العام الجامعي: (2009م – 2010م)؛ نقوم بالخطوات التالية:

أولا: نحصر الطلبة المسجلين بهذه المؤسسة مع بداية العام الدراسي، أو الفصل الدراسي.

ثانياً: نحدد الطلبة الذين امتحنوا في المقرر الدراسي، في نهاية السنة الدراسية، أو في نهاية هذا الفصل الدراسي.

ثالثاً: نحدد مجموع الطلبة الناجحين في نهاية السنة الدراسية أو الفصل الدراسي.

المطلوب حساب Sigma لمقرر الكيمياء الحيوية بهذه المؤسسة، للسنة ألأولى خلال هذا العام، كأنموذج تطبيقي.

الخطوة الأولى: يتم تحديد عدد الطلبة المسجلين لهذا المقرر؛ نفترض أنهم: 190 طالباً.

الخطوة الثانية: نقوم بتحديد عدد الطلبة الذين دخلوا الامتحان بالدورين الأول، الثاني، خلال السنة الدراسية، أو خلال الفصل الدراسي الأول

والثاني،وهم (عدد الطلبة المستهدف نجاحهم): ولنفترض أنهم: 172 طالباً، نظام السنة الدراسية.

الخطوة الثالثة: نحدد عدد الطلبة الناجحون، ممن دخلوا الامتحان بالدور الأول، والثاني، أو الفصليين الدراسيين ولنفترض أن مجموعهم: 18 طالباً.

الخطوة الرابعة: نستخرج نسبة الناجحين من مجموع الطلبة الدين دخلوا الامتحان في السنة الدراسية، أو الفصليين الدراسيين وهي تساوي: 18 X 100 ÷ 172 = 10.47 % تقريباً.

الخطوة الخامسة: يتم حساب نسبة العيوب (أي حساب نسبة الطلبة الذين لم يحققوا النجاح – أي أخفقوا في هدف النجاح؛ وهو يساوي: 1 – 10.47 = 9.47- % تقريباً.

الخطوة السادسة: على افتراض أن نسبة عدد خصائص الجودة المهمة في عملية تدريس هذا المقرر هي: (10 عشرة) خصائص إذن: يكون معدل العيوب لكل خاصية يساوي: 9.47- ÷ 10 = 0.947- تقريباً.

الخطوة السابعة: نحسب عدد العيوب، أو الأخطاء في كل مليون طالب لهذا المقرر، وهو يساوي: 0.947- × 1000.000 – 1000.000 = 1.947.000- عيب؛ بمعنى أنه سيكون لدينا: 1.947.000- عيب واجه الطلاب أثناء دراستهم لهذا المقرر الدراسي، طوال الفترة المحددة للعام الدراسي، نتيجة لأخطاء أو عيوب فادحة أعاقت أداءهم أو فاعليتهم في الدراسة، على افتراض أن عددهم يبلغ: 1.000.000 مليون طالب.

الخطوة الثامنة: تحويل عدد العيوب في كل مليون فرصة لحدوث الخطأ أو العيب إلى قيمة بـ Sigma باستخدام جدول التحويل، أو جدول مصفوفة معايير Six Sigma ، المشار إليه سابقاً، والنسبة التي توصلنا إليها لمن درس مقرر الكيمياء الحيوية في العام الدراسي الذي سبق تحديده، أعلى بكثير من أدنى تقدير لمعايير الجودة، حسب مصفوفة Six Sigma ، ويمكن الوصول لهذه النتيجة بإتباع التالي: كتابة أدنى تقدير لمعايير الجودة حسب المصفوفة وهو يساوي: (691.46 عيب)، وهي تقابل نسبة: 69 % التي قدرت للطلاب باستخدام جدول التحويل بالمصفوفة وهو: (974.000-) وبالتالي فإن الناتج يساوي: 1.665.46- عيباً.

ومعنى ذلك أن أداء الطلاب بهذه المؤسسة في هذا المقرر على مقياس Sigma ضعيف جداً لأنه بعيد عن نسبة معدل: (Six Sigma) وهذا الأمر يستلزم إعادة النظر في الأسباب التي أوصلتنا إلى هذا العدد الكبير من حالات الإخفاق والفشل في مستوى الأداء بهذا المقرر عند المستوى المتدني من معايير: Six Sigma؛ وبالتالي ينبغي تحديد هذه العيوب ليتم معرفة أسبابها كي لا تتكرر مستقبلاً؛ وهكذا يمكن تقويم بقية المقررات الدراسية، وفاعلية الخدمات بأي مؤسسة تعليمية، لإمكانية تصنيفها وفق معايير الجودة العالمية أو القومية أو المحلية؛ وعلى ضوء ما سبق فإننا إذا ما أردنا تقويم أو تحسين أو تجويد أو تصحيح أو تفادي الأخطاء – Calendar or improvement or enhancement or correct or avoid errors) – في مجال التعليم ومخرجاته أو في أي ميدان آخر؛ ينبغي أن تطبق عليه الأسس العلمية والمنهجية لمعايير الجودة وتقويم الأداء، بدلا من تطبيق أساليب التقييم أو القياس التقليدي.

الخاتمة Conclusion:

شهد العالم تغيرات عديدة وقفزات نوعية لم يسبق لها مثيل على المدى القريب، مع ازدياد سرعة حدة التنافس المادي، الذي تتابعت معه الأخطار بسرعة أعلى، وقد أصبحت النظرة إلى عالمية السوق واحتكار منتجاته أكثر إلحاحاً من النظرة إلى آدمية وكرامة الإنسان ذاته، وبالتالي فإن الأمر يتطلب الآتي:

1. نحتاج في وقتنا الحاضر أكثر من أي وقت مضى إلى تقويم أنفسنا لتغيير نظرتنا للحياة والواقع، وذلك أكثر إلحاحاً من تقويم منهجنا في العمل، لحفظ توازننا في الحياة بين مطالبنا المادية والمعنوية؛ وليكن المعيار الذي ننتهجه لبلوغ غايتنا قول الله تعالى[إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم]، [الرعد:11].
2. بإمكاننا اليوم أن نحدد نسبة الإخفاق أو الفشل أو تدني نسبة التحصيل المعرفي بالتعليم، من خلال النتائج والبيانات الإحصائية عن مؤسسات التعليم العالي في إطار العمل المهني التي تتوصل إليها المؤسسات التعليمية بمختلف التخصصات، وفي جميع المستويات.
3. السبيل إلى تحسين مستوى الأداء وجودة التعليم بوجه عام، والتعليم العالي بوجه خاص؛ التقويم العلمي الموضوعي الصادق الدقيق المستمر، للبرنامج الأكاديمي والمؤسسي وفق معايير الجودة المعتمدة، وهو الذي يضمن لنا مخرجات تحقق طموحاتنا وآمالنا المستقبلية تجاه أجيال مسلّحة بالمعرفة والمهارة والأخلاق الفاضلة.
4. نصل إلى الدرجة العالية من الرقي العلمي والتقدم الحضاري بالتمسك بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف، لاسترداد المركز الريادي الذي كانت عليه الأمة الإسلامية بين الأمم المتمثل في القوة المادية والمعنوية والمجد والاتزان النفسي والعاطفي، وقبل ذلك كله العلم الذي به يرفع الله أقواماً، ويزيدهم به عزة ورفعة وهيبة، وقد بيّن الله تعالى لعباده فضل العلم والتعلم، والعالم والمتعلم، فبالعلم والإيمان نرتقي، قال تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ" [فاطر: 28]، أي يعظم الله العلماء بالعبادة والخشية وعمارة الأرض– العمل القويم – على الوجه المطلوب[يرفع الله الذين ءامنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات].[المجادلة: 11].

الهوامش والمصادر والمراجع Margins and sources and references:

(1) (شحاتة) حسن وآخرون،(2003م)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (عربي – إنجليزي، إنجليزي – عربي)*، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص 301.

(2) المرجع السابق نفسه، ص299.

(3) (حمود) خضير كاظم، 2010م، *إدارة الجودة وخدمة العملاء*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ص 41.

(4) د. جوران (Dr.Juran) أحد المهندسين الأوائل الذين أسهموا في بناء ثورة الجودة: Quality Revolution باليابان بعد تخرجه من الجامعة سنة: 1924م، وأسس معهد جوران سنة: 1979م، وعرض فلسفته في الجودة فيما سماه: ثلاثية الجودة Quality Trilogy تتضمن ثلاث مراحل: تخطيط الجودةQuality Planning ، والسيطرة على الجودة Quality Control وتحسين الجودة Quality Improvement في شكل ثلاث دوائر مترابطة؛ ينظر: (العلي)عبد الستار محمد، 2008م، *تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ص67.

(5) ينظر: (حمود) خضير كاظم، *إدارة الجودة وخدمة العملاء*، المرجع السابق، ص42 – 43.

(6) (ابن منظور)، 2003م، *لسان العرب*، ب ط، دار الحديث، مج2، القاهرة، ص 254– 255.

(7) نفس المصدر السابق، (مج1، ص 615).

(8) جاء هذا المعنى في تفسير: (أبو السعود)، *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*، (مج 5 ، ص 213)، وكتاب: (القرطبي)، *الجامع لأحكام القرآن*، (مج 13 ، ص 217). المكتبة الإلكترونية الشاملة.

(9) ISO المنظمة العالمية للمواصفات، وهي اختصار للكلمة اللاتينية: International organization for standardization

وهي اتحاد عالمي مقره في جنيف ويضم في عضويته أكثر من 90 هيئة، جاء اختصارها بلفظ: Iso، اعتماداً على الكلمة اليونانية Isos، والتي تعني Equal أي بمعنى "متساوٍ".

(10) Philip B. Crosby: 1979, Quality is Free, New York: McGraw–Hill Inc.

(11) Philip B. Crosby. 1979 & 1984, op. cit

(12) Philip B. Crosby, 1984, op. Cit.

(13) Joseph M. Juran: 1989, Juran on Leadeship for Quality. New York: The Free Press.

(14) W. Edwards Deming: 1986, Out of the Crisis, Cambridge, MA: MIT.

(15) Richard J. Schonberger: 1992, "Total Quality Management Cuts a Board Swath – Through Manufacturing and Beyond", Organizational Dynamics, Vol. (20), Spring, P. 17.

(16) U.S. General Accounting Office (GAO): 1991, Continuous Improvement: The Quality Challenge, Washington, DC, GAO/QMG – 92–1, pp. 41 – 42.

(17) http://kenaonline.com

(18) http://kenaonline.com

(19) مقال: (خلف الله) محمد جابر، *تطبيق معايير الجودة في التعليم*، .http//www.bing.com

(20) نقلاً عن: (المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية؛)، صادر: 2012م، *دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي*، ليبيا، ص11.

(21) (الرشيدي) فهد، نشرت في 24 إبريل 2010م، Currently 207/5 Stars

(22) ينظر: (حمود) خضير كاظم، *إدارة الجودة وخدمة العملاء*، (المرجع السابق، ص87).

(23) (ابن منظور)، لسان العرب، المصدر السابق، (مج7، ص 547).

(24) (شيته) منصور، (مارس، الربيع 2005م)، *خطوات بناء المنهج*، مجلة الجامعي، جامعة طرابلس، العدد: 8، طرابلس: ص 306– 310.

(25) المرجع نفسه، ص 306– 310.

(26) ينظر:1– المرجع السابق، (الرشيدي) فهد، نشرت في 24 إبريل 2010م، Currently 207/5 Stars. وكذا ينظر إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2– (العلي) عبد الستار، (2010م)، *تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ص37 – 43– 86.

3– (النعيمي) محمد عبد العال، وآخرون، (2009م)، *إدارة الجودة المعاصرة، مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج والعمليات والخدمات*، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص 64 – 66.

(27) المنتدى العربي الموحد، http: //www.4uarab.com

(28) ينظر: (العجلوني) إبراهيم طه، ملخص عن الجودة، بعنوان: تعرف على الجودة: 1–3، (6 سجما).

(29) http.//www.forums.topmaxech.net

(30) المرجع السابق..0p.cit

تقييم رؤية ورسالة كلية التربية بجامعة مصراتة في ضوء مبادئ إدارة الجودة

الدكتور سليمان محمد قليوان
كلية الهندسة
جامعة مصراته– ليبيا
gliwan63@yahoo.com

الملخص: *يعتبر وجود رؤية واضحة ومميزة بمثابة حجر الزاوية في بناء وتحقيق الإستراتيجية الفعالة والذي يتضمن الإشارة إلى احتياجات العملاء التي يجب السعي إلى إشباعها، والأنشطة التي يجب التركيز عليها لتحقيق رضاء هؤلاء العملاء، وعليه..... فإن صياغة الرؤية ليس مجرد سياق في اختيار الشعارات أو العبارات الجذابة، ولكنها مباراة في التطبيق الجاد والوعي الكامل لجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية وتلتزم الإدارة بها إلى أقصى حد ممكن.*

ومن خلال هذا البحث لتقييم مدى وعي وتطبيق الرؤية والرسالة بكلية التربية بجامعة مصراته من قبل العاملين بها توصلنا لنتائج منها أن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة أبدوا عدم فهمهم لرؤية الكلية ولرسالتها، وعدم إبلاغهم بالمشاركة في صياغة، وإعداد الرؤية، كذلك نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة ذكروا أن الإدارة لم تنشر الرؤية والرسالة في وسائل الإعلام وكذلك عدم الاهتمام بنشر ثقافة الجودة، ومن التوصيات التي تم التوصل إليها هي الاهتمام بنشر رؤية ورسالة الكلية بجميع الوسائل الممكنة لتعريف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بها، والاهتمام بإعادة صياغة الرؤية والرسالة وإشراك الأطراف المختصة بالكلية في صياغتها،وتفعيل مكتب الجودة بكامل تجهيزاته، والنقطة المهمة والجوهرية هي نشر ثقافة الجودة ابتداء من الإدارة العليا وانتهاءًا بجميع العاملين بمختلف الأقسام الإدارية والعلمية وكان دور الباحث هو تقييم الوضع الحالي لشعارات الجودة التي أصبحت موضة العصر.

الكلمات المفتاحيه: *الرؤية، الرسالة، كلية التربية، إدارة الجودة، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.*

المقدمة: هناك الكثير من المنظمات والمصانع تبحث عن الجودة التي أصبحت مهمة في الحاضر ففي البداية ظهرت في القطاع الصناعي ثم في القطاع الخدمي في مجالات التربية والتعليم والرعاية الصحية حيث زاد اهتمام المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة بجودة عملية التعليم ومخرجاتها فهذه المؤسسات تواجه تحديات كبيره وخاصة في ظل النمو السريع في مجالات المعرفة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية وتغير متطلبات سوق العمل وبناء عليه أصبح لزاما علي مؤسسات التعليم كالجامعات والمعاهد العليا أن تعمل علي الاهتمام بنظم الجودة وتطبيق مفاهيمها ومرتكزاتها سوء في مداخلات العملية التعليمية أو نشاطاتها أو مخرجاتها.

وهذا البحث حول تقييم الرؤية والرسالة داخل كلية التربية بجامعة مصراتة من قبل العاملين بها من أعضاء هيئة تدريس وموظفين حيث انه بدون الرؤية والرسالة في أي منظمة أو مؤسسة لا يمكن الاستمرار في العطاء علي أرض الواقع.

مشكلة البحث:

تنحصر مشكلة البحث في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. هل طبقت رؤية ورسالة الكلية على أرض الواقع مع وجودها إعلاميا؟
2. هل مفهوم الرؤية واضح لدى الجميع؟.
3. هل مفهوم الرسالة واضح لدى الجميع؟
4. هل شاركت جميع الأطراف المعنية في صياغة وإعداد الرؤية والرسالة الخاصة بالكلية؟

فرضية البحث:

عدم وضوح ومعرفة الرؤية والرسالة لدى العاملين وأعضاء هيئة التدريس مما شكل عائق للتطبيق الفعلي للرؤية والرسالة داخل الكلية والتي بدونهما لا يمكن الشروع في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة داخل الكلية.

أهمية البحث:

من خلال الدراسات السابقة التي قام بها مكتب ضمان الجودة بكلية التربية بجامعة مصراتة حيث تحصل بند صياغة رؤية ورسالة الكلية على نسبة 87.5 % من النقاط المخصصة لهذا البند من حيث الصياغة والكتابة ولهذا فان البحث له أهمية من حيث المساهمة في:

1. التوعية بأهمية التفرقة بين مفهوم الرؤية والرسالة الخاصة بالمؤسسات التعليمية.
2. تفيد الكلية في تحديد أسباب عدم تطبيق الجودة بشكل المطلوب.
3. يضيف معلومات جديدة والاستفادة منه كمرجع في أبحاث جديدة لها علاقة بالموضوع.

أهداف البحث:

1. التعرف علي مدى فهم وإدراك العاملين وأعضاء هيئة التدريس لرؤية ورسالة الكلية.
2. التعرف علي نسبة مشاركة العاملين في إعداد وصياغة الرؤية والرسالة.
3. التعرف علي مدى الاهتمام بالتحسين المستمر الذي يعد من ركائز ومبادئ الجودة الشاملة.
4. التعرف على مدى اهتمام الكلية بعقد اللقاءات وورش العمل لنشر ثقافة الجودة وبنودها.

المنهجية العلمية للبحث:

يعتمد البحث علي المنهج الوصفي التحليلي للاستبانه الخاصة بجمع البيانات من عينة المجتمع بعد بناء الإطار النظري وهو عبارة علي عرض لأهم مفاهيم الجودة وخاصة في مجال التعليم وكذلك توضيح معنى الرؤية والرسالة والفرق بينهما ؛ وبالاستناد إلى الأهداف والبيانات المراد الحصول عليها من العاملين بكلية التربية وتحديد نسبة مدى معرفتهم للرؤية والرسالة فإنه تم إعداد إستبانة وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس وموظفين الكلية ومن تم جمعها واعتماد التحليل الإحصائي في تحليلها.

المجتمع: أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية بجامعة مصراتة.

العينة: عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الكلية.

حدود البحث المكانية والزمانية:

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة مصراتة.

الحدود الزمانية: خلال فصل الخريف 2012 _ 2013 ف.

المبحث الأول: لمحة تاريخية عن الجودة ومفاهيمها

نجد في القرآن الكريم من التعاليم والأحكام والإتقان والجودة ما يخدم البشرية في أي زمان ومكان، ولقد دعا القرآن الكريم إلى الإخلاص في العمل وإلى الإحسان في كل شيء والإتقان والجودة في أداء العمل الذي يأتي بإنتاج ونتائج ذات جودة جيدة لصالح العامل وصاحب العمل والمستفيد من العمل ومن ثم المجتمع ،وفي مقابل الإتقان [الجودة] هناك مصطلح آخر يحمل نفس المعنى والأهمية هي " الإحسان " والذي يعني " عطاء فوق الواجب ووفاء بالشروط وزيادة، يقول الله عز وجل (الذي خلق الموت والحياة ليبلُوكُم أيُكُم أحسنُ عملاً) [سورة الملك : الآية 2]، يقول صلى الله عليه وسلم (إن الله كتب الإحسان في كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته) (رواه مسلم).

كما أن القرآن الكريم به أكثر من 96 آية تحث على العمل الصالح وإحسان العمل في 45 سورة.

تعريفات الجودة:

- المفهوم التقليدي للجودة :هي مجموعة من الصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في المنتوج وبما يتطابق مع صفات وخصائص وضعت لهذا المنتوج سابقاً وفي معظم الأحيان فإن هذه الخصائص والصفات تحدد من قبل المنتج ووفقاً لظروفه وموارده واعتباراته الإنتاجية.
- المفهوم الحديث للجودة: هو مجموعة من الصفات والخصائص والمعايير التي يجب أن تتوفر في المنتوج وبما يتطابق ويلبي رغبات وتفضيلات المستهلك.
- والجودة لغة تعني الإتقان والتحسين، فجودة الشيء حسنه وأتقنه.[1]

أهمية الجودة:

تتبوأ الجودة أهمية استراتيجية سواءً على مستوى المنظمة أو على مستوى المجتمع، وأخذت هذه الأهمية بالتزايد منذ الخمسينات ففي عام 1950 صرحت اليابان بأن الجودة هي الهدف الأساس في بناء الاقتصاد والارتفاع بالإنتاجية والتميز بالوقاية وبالتالي الحصول على الموقع التنافسي الذي تطمح إليه في الأسواق العالمية وقد تحقق لها ذلك التفوق، ففي خلال مرحلة السبعينات تفوقت اليابان بشكل بارز في مجال الجودة على الولايات المتحدة الأمريكية.

أهداف الجودة:

1. أهداف تخدم ضبط الجودة وهي التي تتعلق بالمعايير التي ترغب المنظمة في المحافظة عليها وهي تصاغ . أي المعايير . على مستوى المنظمة ككل وذلك باستخدام متطلبات ذات مستوى أدنى أو أعلى تتعلق بصفات مميزة مثل الأمان وإرضاء الزبائن.
2. أهداف تحسين الجودة وغالباً ما تنحصر في الحد من الأخطاء والفاقد وتطوير منتجات جديدة ترضي حاجات الزبائن بفاعلية أكبر.[2]

إدارة الجودة الشاملة:

أن الجودة ولدت من خلال التنافس فقد تطورت الجودة إلى إدارة الجودة الشاملة والتي تعتبر مدخلاً أساسياً في زيادة القدرة التنافسية للمنظمات المختلفة من خلال استمرارية التحسين في الجودة للمنتجات والخدمات والأفراد والعمليات والتفاعل المستمر مع البيئة الخارجية والمساهمة في تحقيق متطلبات المستهلكين الحالية والمستقبلية على حد سواء.

بدأ مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالظهور في الثمانينات في القرن العشرين، حيث يتضمن هذا المفهوم جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتج، ويركز على العمل الجماعي وتشجيع مشاركة العاملين واندماجهم، وهناك فروقات كبيرة عديدة إجمالاً بين الإدارة التقليدية مقارنة مع إدارة الجودة الشاملة.[3]

ضبط الجودة Quality Control:

يشمل ضبط الجودة كافة النشاطات والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على مطابقة مواصفات السلعة وكما يقول Dale Besterfield بأن ضبط الجودة هو استخدام الأدوات والقيام بالأنشطة المختلفة لتطوير جودة السلعة أو الخدمة، وبالتالي فضبط الجودة يشمل التأكد من أن تصميم السلعة مطابق للمواصفات المحددة، والتأكد من أن الإنتاج وما بعد الإنتاج متوافق أيضاً مع المواصفات.

وبناء على ذلك فقد امتدت عملية ضبط الجودة لتشمل التصميم والأداء ويمكن القول أن هذه المرحلة اعتمدت على استخدام أساليب إحصائية

[1] د ـ جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل النشر، عمان، الطبعة السادسة 2012 ص18

2 د ـ الدركى سليمان مأمون، الجودة الشاملة، دار الصفاء للنشر، عمان الطبعة الأولى 2006 ، ص 26

[3] ـ جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل النشر، عمان، الطبعة السادسة 2012 ص27

حديثة لمراقبة الجودة، ووفقاً لهذا المفهوم فإن ضبط الجودة يعتبر مرحلة متطورة عن الفحص فيما يتعلق بتعقيد الأساليب وتطور الأنظمة المستخدمة.

تأكيد الجودة Quality Assurance:

تركز هذه المرحلة على توجيه كافة الجهود للوقاية من حدوث الأخطاء وبالتالي وصفت المرحلة بأنها تعتمد على نظام أساسه منع وقوع الأخطاء منذ البداية، فإيجاد حل لمشكلة عدم مطابقة المواصفات ليست طريقة فعالة، حيث الأفضل من ذلك هو منع وقوع المشكلة أصلاً والقضاء على أسبابها منذ البداية.

إن عملية تأكيد الجودة تتضمن كافة الإجراءات اللازمة لتوفير الثقة To Provide Confidence بأن المنتج أو العملية تعني بمتطلبات الجودة، وبناء على ذلك فإن أسلوب تفكير الإدارة ينبغي أن يتغير ليطور فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلاً من الفحص واكتشاف الخطأ بعد فوات الأوان.

وهي مرحلة تشمل بمنظورها عملية التخطيط للجودة، بالإضافة إلى ضرورة دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها من تطبيق نظام تأكيد الجودة. [4]

أهم المتطلبات التي ينبغي توفرها عند تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة:

أ. **دعم الإدارة العليا:** من الضروري إقناع الإدارة أولاً وقبل كل شيء بضرورة تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة وذلك حتى يكون لديها الاستعداد لدعم التغييرات التي ستحدث في المنظمة من اجل صياغة رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة والإيمان بها.

ب. **التركيز على العميل:** إن الهدف الأساسي من تطبيق منهجية إدارة الجودة هو رضا العميل وإسعاده، وبالتالي فإن إقناع الإدارة والعاملين بالتوجه نحو العميل متطلب أساسي، بالإضافة إلى ذلك فعلى الإدارة أن توفر قاعدة بيانات كبيرة عن العملاء واحتياجاتهم وأن تفعل نظام التغذية العكسية.

ج. **التعاون وروح الفريق:** ينبغي توفر مناخ التعاون وروح الفريق والعمل الجماعي بين العاملين في المنظمة وأن تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة يعتمد أساساً على فرق العمل.

د. **ممارسة النمط القيادي المناسب وتمكين العاملين:** إن أكثر الأنماط القيادية مناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو النمط الديمقراطي والذي يسمح بمشاركة العاملين في وضع الأهداف واتخاذ القرار والتوسع في تفويض الصلاحيات، أما النمط الديكتاتوري أو الأوتوقراطي والذي يعتمد على الاتصال من أعلى إلى أسفل فقط وعلى فرض الأوامر والتعليمات، فهو لا يناسب المنهجية الجديدة ،وإذا كانت ظروف الشركة لا تسمح أساساً بتفويض السلطة للعاملين فربما يكون الوقت غير مناسباً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ه. **وجود نظام للقياس:** من المتطلبات الأساسية وجود نظام للقياس مبني على استخدام الأساليب الإحصائية لضبط الجودة، مما يسمح باكتشاف الاختلافات في الإنتاج والانحرافات في الوقت المناسب واتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة.

و. **فعالية نظام الاتصالات:** من الضروري أن يكون هنالك نظاماً فعالاً للاتصالات باتجاهين سواء بين الرئيس والمرؤوس أو بين داخل المنظمة وخارجها، وينبغي أن يكون نظام الاتصالات قادراً على إيصال المعلومات الدقيقة عن إنجازات العاملين وإبلاغهم وإبلاغ مرؤوسيهم بمضمونها في أقرب وقت، أن من الخصائص المميزة لأسلوب الإدارة اليابانية والذي ساهم في تطبيق الجودة الشاملة هو منهجها الواقعي في تبنيها لنظم اتصالات فعالة إيماناً منها بأن نظام الاتصال بالمنظمة هو الجهاز العصبي لها. [5]

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يواجه التعليم العالي في الوطن العربي تحديات كبيرة في ظل العولمة والانفتاح التعليمي، إذ يعد التعليم العالي الأساس في ارتقاء المجتمعات وتطورها، وعليه فإن جودة أدائه تحدد سمات المستقبل ومكانة الوطن العربي في خريطة العالم العلمية، ويتطلب ذلك كله أن يحرص المجتمع العربي من خلال مؤسساته المعنية بالتعليم العالي إلى الارتقاء والتطوير، سعياً لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لضمان جودة المخرجات الأكاديمية والبحث العلمي، وازداد اهتمام مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة بجودة عملية التعليم ومخرجاتها، فهذه المؤسسات تواجه تحديات كبيرة وخاصة في ظل النمو السريع في مجالات المعرفة، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وتغير متطلبات سوق العمل، وبناء عليه فقد أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي كالجامعات والمعاهد العليا أن تعمل على الاهتمام بنظم الجودة وتطبيق مفاهيمها ومرتكزاتها سواء في مدخلات العملية التعليمية أو نشاطاتها أو مخرجاتها.

إن جودة التعليم العالي وفاعليته تتطلب التطوير المستمر ورفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية، ولأجل الوصول إلى جودة التعليم العالي فإنه يجب أن يكون هناك نوعاً من تضافر الجهود والتعاون ما بين الهيئة التدريسية في الجامعة والهيئة الإدارية فيها والطلبة على مقاعد الدراسة والخريجين والمجتمع.

إن تطوير الكليات وتحسين جودة الأداء فيها لا يمكن إلا أن يكون عملية مستمرة، وذلك بسبب وجود فرص للتطوير دائماً، ويتضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة تغييراً في الثقافة التنظيمية وأسلوب تفكير العاملين وفي طريقة تأديتهم لأعمالهم، وهناك العديد من الجوانب التي تشتمل

[4]- جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل النشر، عمان، الطبعة السادسة 2012 ص26

[5]- جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل النشر، عمان، الطبعة السادسة 2012 ص205

عليها ثقافة الجودة كأداء العمل الصحيح من المرة الأولى، والتركيز على العميل والتميز والعمل الجماعي.

تعرف إدارة الجودة في التعليم بأنها استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تعتمد وفقاً لها المؤسسة التعليمية على مجموعة معينة من المبادئ وذلك من أجل تخريج أي طالب بأعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسدية ، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً بعد تخرجه في سوق العمل، وكذلك إرضاء كافة مؤسسات المجتمع المستفيدة من الخريج.

وتتكون مدخلات النظام التعليمي العالي من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة، الموظفين) والإدارة والتي يتم تحويلها من خلال العملية التعليمية إلى مجموعة من المخرجات التي تمثل الكوادر المتخصصة من الخريجين، وبناء على ذلك فالعملية التعليمية والنشاطات المصاحبة لها، تؤدي دوراً حيوياً في إعداد المخرجات التعليمية من الطلاب وتجهيزها لسوق العمل. [6]

المبحث الثاني: تعريف الرؤية والرسالة والتفريق بينهما

1. الرؤية والرسالة في مؤسسة التعليم العالي:

تكون لدى كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي رؤية ورسالة تدعو إليها تشتق منها مجموعة من الأهداف القابلة للتنفيذ والملائمة للدور الرئيسي للجامعة، والمتوافقة مع وما يتوقعه المجتمع من أداء هذه المؤسسة، وتقوم المؤسسة بتنفيذ هذه الرسالة بطريقة تتفق مع معايير اللجنة المختصة بتوكيد الجودة في الجامعة ومن الطبيعي وجود اختلافات كبيرة أو صغيرة بين الرسائل التي تقوم بها هذه المؤسسات كنتيجة طبيعية لأنها تنبع من خصائص مهماتها وبيئاتها وإمكاناتها ووظائفها التي تقدمها للمجتمع، ومن خصائص طلابها الذين تقوم بخدمتهم كما تعكس كلاً من تقاليد المؤسسة ورؤيتها في المستقبل.

وفي رسالة المؤسسة ينبغي أن تكون الأهداف واضحة وواقعية وتتمشى مع السياق المجتمعي الذي يوفر لها العديد من الموارد كما تتضمن في رسالتها موضوعات هامة مثل تقبلها المنح وإجراء الأبحاث والخدمات الاجتماعية العامة، ويجب إعداد هذه الرسالة وإعلانها في تقرير وجيز معد بدقة وبعبارات واضحة حيث يقدم معلومات معبرة ودقيقة للرأي العام، وبشكل يسمح بالمساعدة في تقديم الأساسيات المطلوبة لإجراء عمليات التقويم من قبل لجان هيئة التقويم والاعتماد بصورة تتوافق مع المعايير الموضوعة لديها وتكون نتائج عملية التقويم هادفة في تحديد الموارد والتخطيط لتعزيز مثل هذه الجهود وإنجاز أهداف المؤسسة. [7]

من أهم الصعوبات التي تواجهها مؤسسة التعليم العالي هي تحديد زبائنها ففي الوقت الذي يتفق فيه الإداريون بالتعليم العالي على أن الطالب هو الزبون يرى أعضاء هيئة التدريس والقياديون في الجامعات بأن الطلاب وأولياء أمورهم والمؤسسات الإنتاجية والخدمية الأخرى بل والمجتمع بأكمله هم الزبائن الذين يجب تحقيق مطالبهم في حين يرى أولياء الأمور بأن أبناؤهم هم الزبائن الذين يجب على المؤسسة التعليمية تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم للتعلم ،ولتباين الآراء هذه تخوفت معظم مؤسسات التعليم العالي من اعتبار الطلاب وحدهم كزبائن لها.

ونستخلص من هذا أن الزبائن في مؤسسة التعليم العالي هم الطلاب وأولياء أمورهم والموظفين والعاملين وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة وكذلك سوق العمل والمجتمع بأكمله. [8]

2. الأهداف العامة للتعليم العالي:

تشترك الجامعات وإدارات التعليم العالي في العالم إلى هدفين أساسين هما:

أ. تزويد البلاد بالقوى البشرية المؤهلة في الميادين العلمية الأساسية التطبيقية وفي العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ب. القيام بالبحث العلمي وتشجيعه. [9]

3. الحاجة إلى صياغة الرؤية والرسالة:

يعتبر وجود رؤية واضحة ومميزة بمثابة حجر الزاوية في بناء وتحقيق الإستراتيجية الفعالة، أن المدير لا يستطيع ممارسة دوره سواء القيادي أو كصانع للإستراتيجية في ظل غياب مفهوم التوجه المستقبلي للنشاط والذي يتضمن الإشارة إلى نوعية احتياجات العملاء التي يجب السعي إلى إشباعها، نوعية الأنشطة التي يجب التركيز عليها لتحقيق التوقعات ورضاء هؤلاء العملاء، وكذلك نوعية المركز السوقي الذي ينبغي تحقيقه في مواجهة المنافسين. وعليه، فإن صياغة الرؤية ليس مجرد سياق في اختيار الشعارات أو العبارات الجذابة، ولكنها مباراة في الفكر الاستراتيجي الخلاق حول مستقبل وضع المنظمة على مسار استراتيجي فعال والذي تلتزم الإدارة به إلى أقصى حد ممكن.

وفي الحقيقة، فإنه عندما تنجح الرؤية في ترسيخ تصور ملموس حول الموقف السوقي الذي تنشده المنظمة ونوعية المسارات التي يجب إتباعها، فإن الرؤية سوف تكون قادرة على توجيه عملية اتخاذ القرارات، وتحديد ملامح استراتيجية المنظمة، والتأثير على الطريقة التي يدار بها النشاط، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تحقيق قيمة إدارية حقيقية.

علاوة على ذلك، فإن صياغة رسالة المنظمة تلعب دوراً هاماً في تنمية الاستراتيجية، حيث أنها تمثل معياراً يمكن الاستناد إليه في توليد وتصفية البدائل الاستراتيجية، بمعنى أن تلك الاستراتيجيات التي لا تؤيد أو تساند رسالة المنظمة يجب إهمالها أو على الأقل إعطائها أولوية متدنية عند تحليل وتقييم الاستراتيجيات البديلة [10].

[6] ـ د ـ جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل النشر، عمان، الطبعة السادسة 2012 ص371

[7] ـ الجارحي أحمد، التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير جودة التعليم، مؤسسة حورس الدولية لنشر، الطبعة الأولى 2011.

[8] www. Google. Com 7:52 27/ 11 2012

[9] ـ د ـ سليم حسين مختار حسن، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، شركة دلتا لنشر،القاهرة،الطبعة 2009ص80

[10] ـ د ـ اندراوس جمال رامي الإدارة بالثقة والتمكين، عالم الكتب الحديث لنشر،الأردن،الطبعة 2008 ص210.

4. تعريفات الرؤية:

الرؤية تحدد المستقبل أي تهتم بتحديد التوجه المستقبلي للمنظمة ،وتأتي من ثلاثة مصادر هي :.

الخبرة Experience، والمعرفة Knowledge، والخيال Imagination.

وهي المسار المستقبلي للمنظمة الذي يحدد الوجهة التي ترغب في الوصول إليها، والمركز السوقي التي تنوي تحقيقه، ونوعية القدرات والإمكانات التي تخطط لتنميتها ،وهي أيضاً تعرف على أنها طموح واقعي قابل للتحقيق مستندا للواقع الفعلي للمؤسسة. [11]

5. أهمية الرؤية:

1. الرؤية هي التي تقود الناس للعمل، والعمل هو الذي يؤدي إلى تقدم المنظمة.

2. يحتاج الناس إلى تحديات ذات معنى يلتزمون بها ويبذلون أقصى طاقاتهم لتحقيقها.

3. يشعر الناس بالحماس ويلتزمون طواعية وبالكامل للأشياء التي يدركون قيمتها.

4. بدون المشاركة في الرؤية لن يبذل الناس الجهد اللازم لنجاح وتطوير المنظمة. [12]

عناصر الرؤية:.

❖ تحديد مجال النشاط الحالي للمنظمة:

إن التوصل إلى تعريف دقيق لمجال النشاط الحالي للمنظمة ليس أمراً بسيطاً كما قد يتصور البعض، فهل شركة IBM على سبيل المثال تمارس نشاطها في مجال الكمبيوتر– تعريف موجه بالمنتج – أم مجال نشاط تشغيل المعلومات – تعريف موجه بخدمة أو احتياجات العميل – أم تعمل في مجال الالكترونيات المتقدمة – تعريف موجه بالتكنولوجيا.

وفي الحقيقة فإن الوصول إلى تحديد دقيق للنشاط الحالي يجب أن يستند إلى ثلاثة دعائم هي: حاجات العملاء، مجموعة العملاء، والتكنولوجيا المستخدمة، والأنشطة المؤداه.

❖ احتياجات العملاء أو ما الذي يجب إشباعه:

إن تعريف مجال النشاط في ضوء ما الذي يجب إشباعه وما يجب إشباعه وكيف يمكن تحقيق الإشباع، يؤدي إلى الوصول إلى تعريف شامل لما تقوم به المنشأة وإلى أي أنواع النشاط يمكن تصنيفها، إن مجرد معرفة ما الذي تنتجه أو تقدمه المنظمة ليس كافياً لتحقيق الغرض، فالمنتجات والخدمات بحد ذاتها لا تكتسب أهمية من منظور العملاء، ولكنها تصبح مجالا للنشاط عندما تنجح في إشباع حاجات أو رغبات هؤلاء العملاء، فبدون الحاجة والرغبة لا يوجد نشاط من الأصل.

❖ مجموعة العملاء:

بالمثل فإن نشاط العملاء تكتسب أهمية خاصة في تعريف مجال نشاط المنظمة، حيث تشير إلى السوق الذي يجب خدمته والنطاق الجغرافي الذي يجب تغطيته ونوعية العملاء الذين يجب أن توجه إليهم المنشأة خدماتها أو منتجاتها.

❖ التكنولوجيا والأنشطة:

تستمد التكنولوجيا والأنشطة أهميتها من تعريف النشاط من كونهما يعكسان الأسلوب أو الطريقة التي سوف تستخدمها المنظمة في إشباع احتياجات عملائها وكذلك مدى توسيعها في سلسلة توزيع إنتاج الصناعة التي تنتمي إليها. على سبيل المثال، قد تنجح شركة ما في تحقيق التكامل الشامل في أنشطة إنتاج وتوزيع المنتج مثل شركة البترول.

إن محاولة الجمع بين الدعائم الثلاث وهي الاحتياجات والسوق المستهدف والتكنولوجيا أو الأنشطة في تعريف واحد يمثل نوع من أنواع التحدي الذي فشلت في تجاوزه العديد من المنظمات وعليه، فإن تعريف النشاط لدى بعض المنظمات يعتبر أفضل من الأخرى، الأمر الذي يؤثر على فاعلية عملية إعداد الإستراتيجية والنتائج المتوخاة من ورائها. [13]

إن محولة الدخول في مجالات متعددة قد يكون مغرياً ومثيراً في ذات الوقت، إلا أنه يحمل بين طياته شكلا من أشكال المقامرة حيث يفتقر النشاط إلى التركيز وتشتيت الجهود.

ولتحقيق قيمة إدارية، فإن الرؤى الإستراتيجية وصياغة الرسالة وتحديد مجالات النشاط يجب أن تتسم بالضيق إلى درجة تساعد في الوقوف على الحدود الحقيقية لاهتمامات النشاط. وفيما يلي عرضاً لبعض التعريفات الواسعة والضيقة للنشاط. [14]

جدول رقم {1} يوضح التعريف الواسع والتعريف الضيق لنشاط المؤسسة.

التعريف الواسع	التعريف الضيق
. المشروبات.	. المياه الغازية.
. منتجات الأطفال.	. لعب الأطفال.
. الأثاث.	. الأثاث المعدني.
. البريد الدولي السريع.	. التسليم اليومي للطرود.
. السفر والسياحة.	. الرحلات النيلية.
. الملابس الجاهزة.	. ملابس الشباب.

[11]ـ د ـأبو النصر محمد مدحت ،مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، دار النشر المجموعة العربية للتدريب، الطبعة2009 ص93

[12]ـ د ـأبو النصر ،مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز ، الطبعة 2009 مرجع سابق ص100

[13]ـ د ـ إدريس الرحمن عبد تابت د ـ المرسى محمد الدين جمال،الإدارة الاستراتيجية ونماذج تطبيقه ،دار الجامعية للنشر، الطبعة 2001,2002 ص108.

[14]ـ د ـ إدريس د ـ المرسى،الإدارة الإستراتيجية ونماذج تطبيقه، الطبعة 2001,2002 مرجع سابق ص110

❖ **صياغة الرؤية:**

1.**ذات معنى** Full Meaning: يجب أ ن يكون معنى الرؤية واضحة للجميع، ولا تكون عبارات حماسية، وأن تكون خالية من الغموض يجب أن توصل الرؤية رسالة واضحة حسب احتياجات المؤسسة، رسالة عن المعلم، المتعلم، الإدارة المدرسية.

2.مفهومة Understandable: لا تكون الرؤية عبارة عن مجموعة من العبارات أو الجمل الجوفاء، فعندما تعرض رؤية مؤسستك على البعض لو استفسر أو لم يفهم بعض العبارات فاعلم أن رؤية مؤسستك غير واضحة المعنى.

3.مكتوبة In writing: الرؤية من أهم مكونات الخطة الإستراتيجية، لذلك يجب أن تكون مكتوبة، ومنشورة، ومعلومة للجميع (العاملون بالمؤسسة، أولياء الأمور المجتمع المحلي).

4.شاملة Comprehensive: يجب أن تشمل رؤية المؤسسة جميع جوانب العملية التعليمية، يجب أن تضع خطوطاً عريضة التفاصيل في الرسالة لجميع مناحي العملية التعليمية من معلمين، ومتعلمين، وإدارة، ومجتمع محلي.

5.**قابلة للتنفيذ Actionable:** رؤية غير قابلة للتنفيذ هي رؤية مضللة، لا تساعد على تحسن العمل بالمؤسسة، بل تساعد على تأخر المؤسسة، لذلك يجب أن تكون الرؤية قابلة للتحقيق.

من بعض المفاهيم الخاطئة لدى البعض هو أنه يجب أن تضع رؤية المؤسسة على مصاف أعلى درجات الجودة، ويرون أن الهدف من الرؤية هو الحصول على الاعتماد التربوي، والسؤال كيف أن المؤسسة نسبة النجاح بها 40 % وليس لديها إمكانات مادية كافية، أن تضع رؤية يكون هدفها الحصول على الاعتماد التربوي ؟! مثل هذه المؤسسة يجب أن تضع رؤية تكون قابلة للتنفيذ وفق إمكاناتها البشرية والمادية حتى لو لم تمكنها رؤيتها من الحصول على الاعتماد، وبعد ذلك تضع رؤية يكون هدفها الحصول على الاعتماد.

6.**دائمة** Lasting: يجب أن تعبر الرؤية عن قيم مجتمعية راسخة وليس مجرد أهواء يمكن أن تنتهي مع مرور الوقت، يجب ألا تشمل الرؤية على قيم عرقية. [15]

تعريف الرسالة:

هي الإطار المميز للمنظمة عن غيرها من المنظمات الأخرى من حيث مجال نشاطها ومنتجاتها وعملائها وأسواقها، والتي تعكس السبب الجوهري لوجود المنظمة وهويتها ونوعيات عملياتها وأشكال ممارساتها،اي تهتم بتحديد التوجه الحالي للمنظمة، والأعمال (أو الأنشطة) التي تؤديها المنظمة في الوقت الحاضر.

خطوات إعداد بيان الرسالة:

- تحديد معاييرها: الغاية والفئة المستهدفة، والقيم، والاتجاهات والأنشطة ولإجراءات.
- تشكيل لجنة الإعداد لبيان الرسالة بصيغ أولية وتقييمها والاتفاق على صيغة جامعة وعرضها على مجلس الإدارة.
- عرض الصيغة التي أقرها مجلس الإدارة على الخبراء والمؤثرين من خلال إستبانة.
- الإقرار النهائي لبيان الرسالة. [16]

خطوات وضع الرؤية والرسالة:

- عمل ورش عمل للمعنيين بالعملية التعليمية (إدارة المؤسسة، معلمين، طلاب، ويفضل طلاب الصفوف العليا، لتوضيح معنى الرؤية والرسالة وطريقة الصياغة وعرض أمثلة الرؤى، ورسائل خاصة بمؤسسات أخرى.
- عمل استمارة للمعنيين بالعملية التعليمية لوضع الرؤية والرسالة التي يرونها للمؤسسة.
- عمل ورشة عمل لتفريغ الاستمارات، ووضع رؤية، ورسالة موحدة للمؤسسة بناء على اقتراحات المعنيين.
- عرض الرؤية والرسالة على خبراء الجودة لإبداء الرأي حول صياغة الرؤية والرسالة فقط، أما موضوع الرؤية والرسالة فهو خاص بالمؤسسة فهي أعلم بإمكاناتها وظروفها.
- وضع رؤية ورسالة نهائية للمؤسسة.
- نشر الرؤية والرسالة عن طريق اللوحات الجدارية، إذاعة المؤسسة، موقع المؤسسة الإلكتروني، كتابتهما في دفاتر تحضير المعلمين. [17]

المبحث الثالث :- نبذة عن كلية التربية بجامعة مصراتة

تعتبر من أكبر الكليات في جامعة مصراتة من حيث كثافة الطلاب والأساتذة وكانت البداية بالمعهد العالي لإعداد المعلمين ورفع كفاءة المعلمين والذي افتتح في العام 1995_1996م كغيره من المعاهد العليا في عدة مناطق في ليبيا استجابة لاحتياجاتها من المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وقد كان الإقبال كبيرا واستمر المعهد بنظامه الخاص كمعهد عالي إلي أن تحول إلي كلية تابعة لجامعة مصراتة تحت اسم كلية إعداد المعلمين ثم كلية التربية بناء علي قرار وزارة التعليم سنة 2005 ف بشأن توزيع الكليات علي الجامعة.

وتقع كلية التربية في محلة شهداء الرميلة منطقة الجزيرة في مبني جديد يتكون من طابقين يضم الطابق الأول مكتب عميد الكلية والمكاتب الإدارية والتعليمية الأخرى وبعض القاعات الدراسية ومدرج كبير يسع أكثر من 700 طالب إضافة إلي قاعتين كبيرتين وقسم التسجيل والقبول

[15]- د ـ الجارحي أحمد، التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير جودة التعليم ،مؤسسة حورس الدولية للنشر، الطبعة الاولى 2011،

[16]-أبو النصر محمد مدحت ،مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، دار النشر المجموعة العربية للتدريب، الطبعة2009 ص105.

[17]- د ـ الجارحي أحمد، التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير جودة التعليم ،مؤسسة حورس الدولية للنشر، الطبعة الأولى 2011،ص110.

والمعامل، والطابق الثاني يحتوي علي القاعات الدراسية ومكتب الدراسة والامتحانات ومكتبة الكلية ويبلغ عدد القاعات الدراسية (36) قاعة و(9) معامل.

تحتوي الكلية علي عدد من الأقسام العلمية والتربوية، وهي:

قسم الإدارة والتخطيط – قسم الحاسوب– قسم رياض الأطفال – قسم الفيزياء– قسم معلم الفصل– قسم الأحياء-- قسم التربية الخاصة– قسم الكيمياء– قسم التربية وعلم النفس – قسم الرياضيات– قسم اللغة العربية– قسم اللغة الإنجليزية– قسم الدراسات الإسلامية -- قسم الجغرافيا-- قسم التاريخ – قسم التربية الفنية-- قسم التربية الموسيقية-- قسم التربية البدنية.

ويبلغ عدد الطلبة بهده الأقسام (3875) طالب وطالبة وبرنامج الدراسة في هذه الكلية يعتمد علي نظام الفصل الدراسي. ([18])

- الرؤية التعليمية لكلية التربية بمصراتة:

تعتبر مؤسسة تربوية رائدة تهدف إلى تقديم وتطوير التعليم محليا وقوميا، كما تطمح إلى أن تكون مركز للأنشطة والخدمات والبرامج المحفزة لتنمية الكوادر البشرية التربوية، والارتقاء بالمجتمع في إطار مطالب العصر ومتغيراته المحلية والقومية.

جدول رقم {2} يوضح مكونات رؤية كلية التربية حسب عناصر الرؤية

عناصر الرؤية	الفقرة الدالة على ذلك
نشاط المنظمة	إعداد كوادر تعليمية
مجموعة العملاء	الطلاب (تنمية الكوادر البشرية)
التكنولوجيا المستخدمة	مواكبة تطورات العصر من برامج تنمية الكوادر البشرية
صياغة في المستقبل وإمكانيات تطبيقها وتحقيقها	تطمح إلي تطوير التعليم محليا وقوميا

رسالة كلية التربية بمصراتة:

تلتزم الكلية باستيفاء معايير الجودة في:

1. إعداد وتنمية المعلم المتمكن من أداء مهنته التربوية والعلمية بكفاءة وتميز.
2. تقديم المعارف العلمية والاستشارات التربوية والارتقاء بها وتوظيفها في التطوير المستمر في المجال التربوي.
3. المساهمة في إمداد المجتمع المحلي والقومي بالخدمات والبرامج والحلول العلمية للمشكلات التربوية التي تعوق تقدمه وتطوره وذلك باستخدام أفضل التقنيات التربوية والمعايير العلمية القياسية.

المبحث الرابع :- الجانب التطبيقي للبحث(العملي)

- **تمهيد:**

يحتوي هذا الفصل علي مجموعة الإجراءات التي ثم اتخاذها لتنفيذ الجزء الميداني من هذا البحث حيث اعتمادنا بشكل أساسي علي "الإستبانة" لجمع البيانات المتعلقة بآراء أفراد عينة الدراسة وفي إطار بناء أداة الدراسة الميدانية تم اتخاذ الخطوات التالية:

1. تحديد صورة الإستبانة وعباراتها:

وفيها ثم وضع أسئلة لقياس مدي فهم الرؤية والرسالة ووعي أعضاء هيئة التدريس والموظفين بها في الكلية.

2. الصورة النهائية للإستبانة:

بعد أن صيغت أسئلة الإستبانة في صورتها المبدئية، تم عرضها علي مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية ممن لهم خبرة واسعة في ميدان التعليم الجامعي وسياساته، وكان المطلوب الآتي :

- ♦ دراسة صياغة أسئلة الإستبانة بما يضمن استجابة أفراد عينة الدراسة.
- ♦ إضافة أسئلة أخرى يرونها ولم ترد في المقترح من تلك البنود.
- ♦ حذف أي أسئلة يرونها غير مناسبه وردة في المقترح.
- ♦ وفي النهاية وبعد أن أخذت كل ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار ثم بناء الإستبانة في صورتها النهائية.

- **مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين في كلية التربية جامعة مصراتة.

- **عينة الدراسة:**

في إطار السعي لتحديد عينة الدراسة تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية التربية بجامعة مصراتة وقد تم اختيارهم بنسبة 50% من كل قسم من أقسام الكلية والمكاتب الإدارية وقد أخذت هذه النسبة نتيجة لتفاوت أعداد أعضاء هيئة التدريس والمتعاونين في بعض الأقسام حيث تم توزيع 110 استبانات على أفراد العينة وقد استلمت منها 53 فقط.

صدق أداة الدراسة:

إذا تمكنت أداه الجمع من قياس الغرض الذي صممت من أجله، فإنه بذلك تكون صادقة، فقد تم إتباع الخطوات التالية:

1. أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية ، وقد تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الإستبانة وقد تم أخذ هذه الملاحظات والمقترحات بعين الاعتبار للوصول إلي المسودة الثانية.
2. بعد ذلك تم القيام بإجراء دراسة أولية علي عينة استطلاعية مكونة من 10 أشخاص تنطبق عليهم موصفات مفردات الدراسة حيث ثم توزيع (10) إستبانات واستلمت (10). وكان الهدف من هذا الإجراء هو الإطلاع علي آراءهم ومقترحاتهم حول لغة ووضوح محتوى أداة الدراسة وكذلك دراسة تبات أداة الدراسة. وقد تمت الاستفادة مما ورد من ملاحظات واقتراحات ، وبذلك تم التوصل للشكل النهائي لأداة الدراسة.

- **ثبات أداة الدراسة:**

[18] دليل كلية التربية 2009 - 2010 م.

لو أعيد تطبيق اختبار علي نفس الأفراد فإنه يعطي نفس النتائج أو تكون النتائج متقاربة. ويقاس الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأفراد في المرة الأولي وبين النتائج الاختبار في المرة الثانية او بمقياس الفاكرومباخ وفي هذه الدراسة تم اختيار معامل الارتباط.

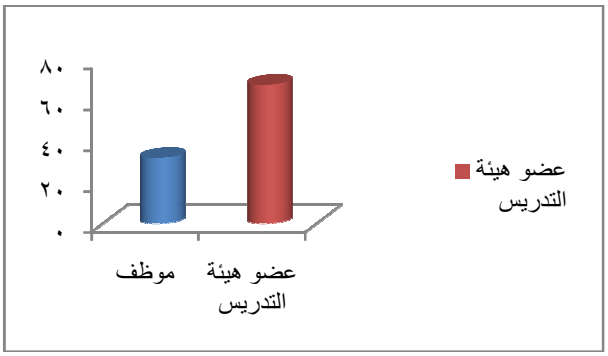
عرض النتائج

أولا :عرض النتائج الديمغرافية:

نلاحظ من خلال الجدول (3) الذي يوضح لنا نسبة الموظفين وأعضاء هيئة التدريس حيث نجد أن عدد الموظفين 17 موظف تمثل نسبتهم 32.08% وعدد أعضاء هيئة التدريس 36 عضو وتمثل نسبتهم 67.92%.

جدول (3) يوضح المهنة (موظف . عضو هيئة تدريس)

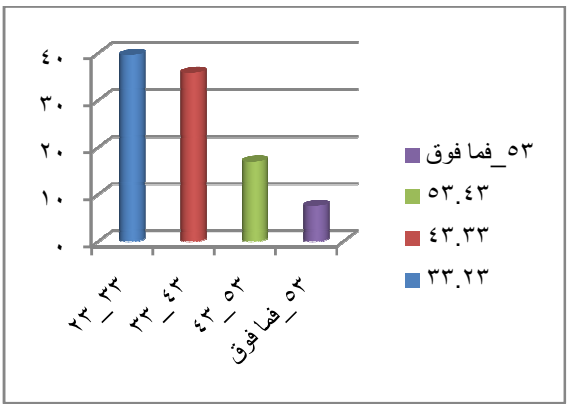
المهنة	العدد	النسبة
موظف	17	%32.08
عضو هيئة تدريس	36	%67.92



شكل (1) نسبة أعضاء هيئة التدريس والموظفين

جدول (4) يوضح توزيع فئات الأعمار

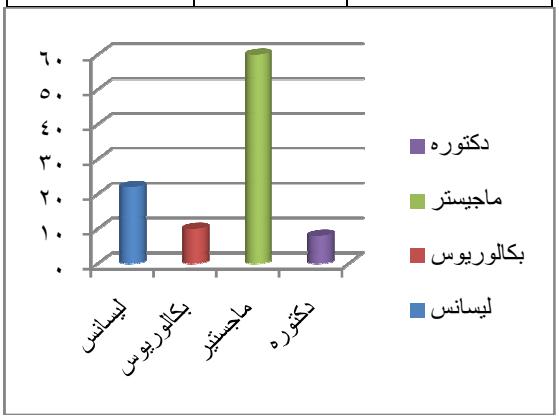
العمر	العدد	النسبة
33-23	21	%39.62
43-33	19	%35.84
53-43	9	%16.98
53- فما فوق	4	%7.55



شكل (2) الفيئات العمرية للمبحوثين

جدول (5) يوضح المؤهل العلمي

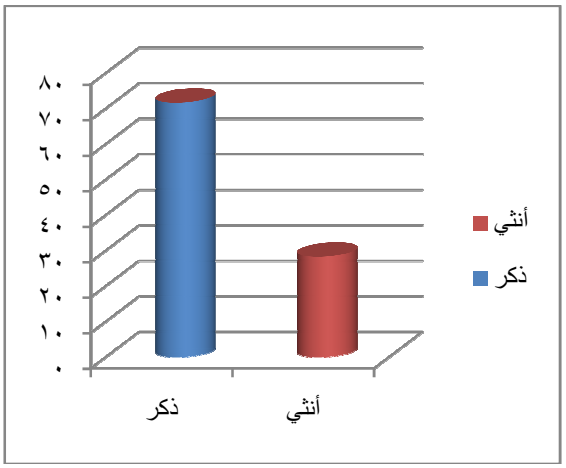
المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ليسانس	11	%22.00
بكالوريوس	5	%10.00
ماجستير	30	%60.00
دكتوراه	4	%8.00



شكل (3) المؤهل العلمي للمبوحثين

جدول (6) جنس المبحوثين

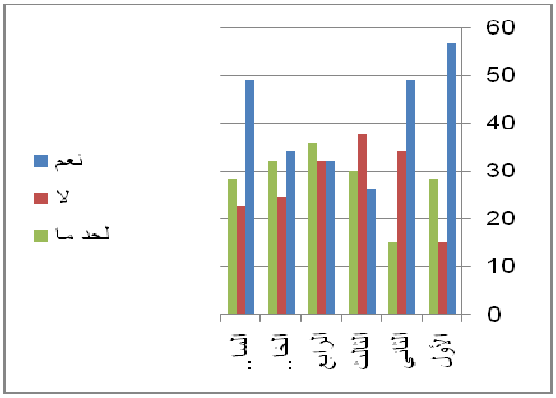
الجنس	العدد	النسبة
الذكور	38	%71.70
الإناث	15	%8.30



شكل(4) يوضح جنس المبوحثين

ثانيا:عرض نتائج النسب الإحصائية للأسئلة

وفيما يلي توضيح أسئلة الإستبانة بالأشكال:



الشكل (5) يوضح نسبة الإجابة عن (الأسئلة من الأول إلى السادس)

نلاحظ في الشكل (5) الذين أجابوا عن الاستبانة في:

السؤال الأول– (نعم) بلغت 57% لديهم فهم لرؤية ورسالة الكلية

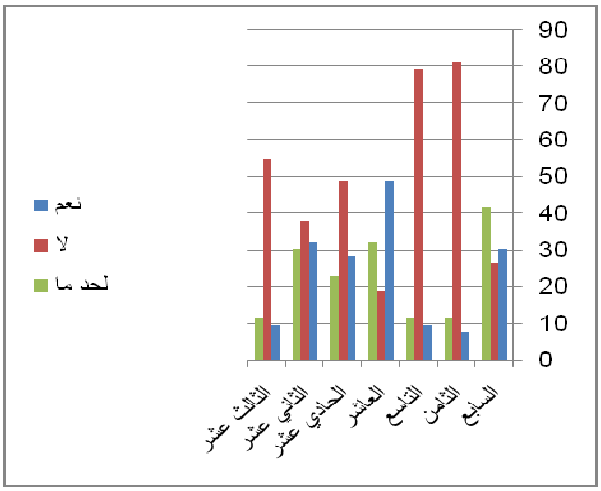
سؤال الثاني – (نعم) بلغت 49% لديهم إطلاع عن رؤية ورسالة الكلية

سؤال الثالث – حول وصف رؤية الكلية للنجاحات التي ترغب في تحقيقها بواقعية كانت إجابتهم غير واضحة ومتقاربة النسب.

سؤال الرابع حول رؤية الكلية للنظرة المستقبلية أن إجابتهم غير واضحة ومتقاربة النسب 32% لكلا من نعم ولا.

سؤال الخامس حول واقعية رؤية ورسالة الكلية كانت نسب النعم والى حد ما متقاربة

سؤال السادس الذين أجابوا عن السؤال ب (نعم) بلغت 49% أكدوا علي تحقيق رؤية ورسالة الكلية.



الشكل(6) يوضح نسبة الإجابة عن (الأسئلة من السابع إلى الثالث عشر)

نلاحظ في الشكل (6) الذين أجابوا عن الاستبانة في:

السؤال السابع حول وجود توافق بين رؤية ورسالة الكلية (إلي حد ما) بلغت 41% هذا يدل على أنهم إجابتهم غير واضحة

السؤال الثامن حول المشاركة في إعداد رؤية الكلية ب (لا) بلغت81% هذا يدل على عدم مشاركتهم في أعداد رؤية الكلية ومن مبادئ إدارة الجودة الشاملة مشاركة العاملين في صياغة رؤية ورسالة المؤسسة.

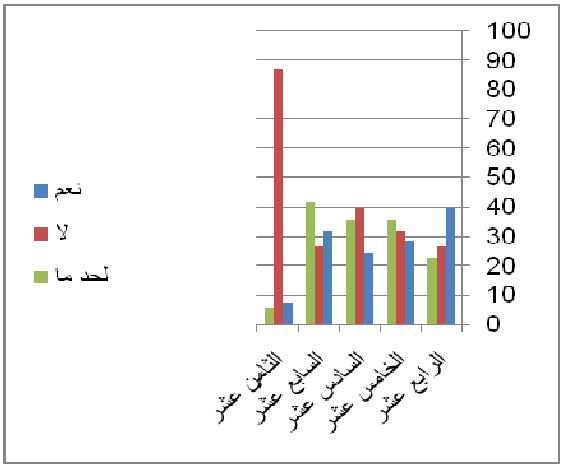
السؤال التاسع حول المشاركة في إعداد رسالة الكلية بلغت لا79% هذا يدل على عدم مشاركتهم في أعداد رسالة الكلية.

السؤال العاشر الإجابة ب (نعم) بلغت 49% أكدوا الموافقة علي رؤية ورسالة الكلية.

السؤال الحادي عشر حول استخدام نتائج الامتحانات لتحديد رؤية ورسالة البرنامج التعليمي الإجابة ب (لا) بلغت 49% هذا يدل على أن نتائج الامتحانات لاتستخدم في تحديد رؤية ورسالة الكلية.

السؤال الثاني عشر الإجابة ب (نعم) بلغت 32% أكدوا دعم رؤية الكلية لأنشطة التحسين المستمر.

السؤال الثالث عشر حول نشر إدارة الكلية الرؤية والرسالة بوسائل عديدة الإجابة ب (لا) بلغت ما يقارب 55% هذا يدل على أن إدارة الكلية لم تنشر الرؤية والرسالة بعدة وسائل.



الشكل(7) يوضح نسبة الإجابة عن (الأسئلة من الرابع عشر إلى الثامن عشر)

نلاحظ في الشكل (7) الذين أجابوا عن الاستبانة في:

السؤال الرابع عشر ب (نعم) بلغت 40% لديهم وعي بالأهداف المعنية برؤية الكلية

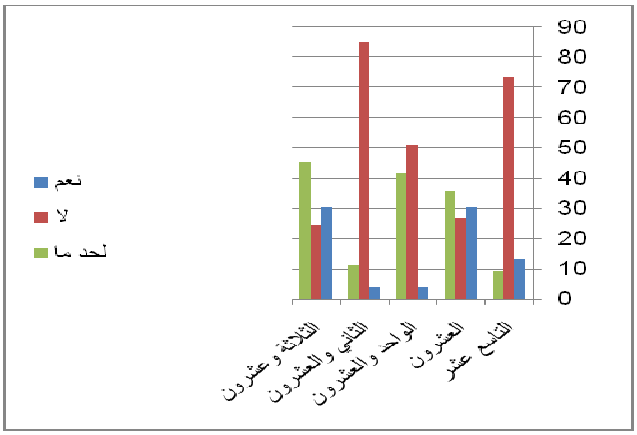
السؤال الخامس عشر حول مراعاة رؤية ورسالة الكلية لاحتياجات سوق العمل ب (إلي حد ما) 36% هذا يدل على أنهم إجابتهم غير واضحة.

السؤال السادس عشر حول مراعاة رؤية ورسالة الكلية للتحسين المستمر للعاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب ب (لا) 40% هذا يدل على عدم الاهتمام بالتحسين المستمر للعاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

السؤال السابع عشر حول حرص الكلية علي تطبيق رؤيتها ورسالتها ب (إلى حد ما) 41% هذا يدل على أن إجابتهم غير واضحة ولا يوجد

تطبيق فعلي ملحوظ على ارض الواقع مما أدي إلى تشويش في إجابات المبحوثين حسب النسب الظاهرة في الشكل.

السؤال الثامن عشر حول عمل لقاءات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين بشأن الرؤية والرسالة ب (لا) 87% هذا يدل على أن الكلية لا تعقد ورش عمل حول أهمية وكيفية صياغة الرؤية والرسالة.



الشكل(8) يوضح نسبة الإجابة عن (الأسئلة من التاسع عشر إلى الثلاث والعشرين)

نلاحظ في الشكل (8) الذين أجابوا عن الاستبانة في:

السؤال التاسع عشر حول مشاركة الممثلون عبر الأطراف المعنية في صياغة الرؤية والرسالة ب (لا) بلغت 74% هذا يدل على أن ليس لديهم علم حول مشاركة الأطراف المعنية في صياغة الرؤية والرسالة وعدم إبلاغهم بذلك.

السؤال العشرون حول توافق رسالة الكلية مع رؤيتها ب (إلى حد ما) بلغت 35% يدل على أنهم إجابتهم غير واضحة وانه لا توجد وسائل للتحقق من توافق رؤية ورسالة الكلية.

السؤال الواحد وعشرين حول تحقيق رؤية ورسالة الكلية مند صدورها ب (لا) بلغت 51% يدل على عدم وضوح المحقق فعليا على ارض الواقع من الأهداف المنبثقة من رسالة ورؤية الكلية.

السؤال الثاني والعشرين حول وجود ورش عمل ودورات في مجال الجودة ب(لا) 85% هذا يدل على أن الكلية لا تعقد ورش عمل ودورات حول نشر ثقافة الجودة.

السؤال الثالث والعشرين ب(إلى حد ما) 45% يدل على أنهم إجابتهم غير واضحة.

من خلال عرضنا السابق لتحليل أسئلة الاستبانة توصلنا إلي الاستنتاجات التالية:

- إن نسبة ليست كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (57%) أبدوا فهمهم لرؤية ورسالة الكلية عامة.
- إن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (81%) أكدوا عدم إبلاغهم بالمشاركة في صياغة الرؤية.
- إن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (79%) أوضحوا بعدم المشاركة في إعداد الرسالة.
- إن نسبة (50%) من الذين أجابوا عن الاستبانة ذكروا أن إدارة الكلية لم تنشر الرؤية والرسالة في عديد من الوسائل.
- إن نسبة (40%) من الذين أجابوا عن الاستبانة أوضحوا عدم مراعاة رؤية ورسالة الكلية التحسين المستمر للعاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- إن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (87%) ذكروا أنه لم تُجر لقاءات مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشأن نشر ثقافة مفهوم وأهمية وصياغة الرؤية والرسالة للكلية. –إن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (74%) أكدوا عدم المشاركة في صياغة الروية والرسالة الخاصة بالكلية.
- إن نسبة كبيرة من الذين أجابوا عن الاستبانة (85%) شكوا من عدم وجود ورش عمل أو دورات لنشر الوعي بأهمية مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

التوصيات: نوصي بالآتي:

- الاهتمام بنشر رؤية ورسالة الكلية بجميع الوسائل الممكنة لتعريف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بها.
- الاهتمام بإعادة صياغة الرؤية والرسالة وإشراك الأطراف المختصة بالكلية في صياغتها.
- الاهتمام بتفعيل واستمرارية أداء مكتب الجودة بكامل تجهيزاته.
- نشر ثقافة الجودة ابتداء من الإدارة العليا وانتهاءً بجميع الأقسام
- ان تهتم الإدارة العليا بدعم الأنشطة الابتكارية لرقي الكلية بمستوى أفضل.
- الاهتمام بتطبيق رؤية ورسالة الكلية بكل دقة وبكامل التفاصيل.
- الاهتمام المكثف بإعداد ورش عمل ودورات علي ثقافة الجودة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.
- كما يمكن بأجراء أبحاث حول علاقة أسئلة الاستبانة بالمحاور الديمغرافية مستقبلا.

المراجع:

1. الدركي سليمان مأمون، إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء لنشر عمان، الطبعة الأولي 2006.
2. أبو النصر محمد مدحت، مقومات التخطيط والتفكير الاستراتيجي المتميز، دار النشر المجموعة العربية للتدريب، الطبعة 2009.
3. إدريس الرحمن عبد ثابت، المرسى محمد الدين جمال، الإدارة الإستراتيجية ونماذج تطبيقية، دار الجامعة لنشر ،الطبعة 2002. 2001.

4. الجارحى أحمد، التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير جودة التعليم، مؤسسة حورس الدولية لنشر، الطبعة الأولى 2011.
5. دليل كلية التربية – جامعة مصراته–2009 . 2010 م
6. جودة أحمد محفوظ، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل لنشر عمان، الطبعة السادسة 2012.
7. عمر علي أيمن، مقدمة في مداخل وتطبيقات الجودة، الناشر منشأة المعارف الإسكندرية، الطبعة الأولي 2009 . 2010.
8. الطائي حجيم يوسف أعمال إدارة الجودة الشاملة– دار النشر (اليازورای).
9. الطائي حجيم يوسف أعمال إدارة الجودة الشاملة– دار النشر (اليازورای).
10. المنصوري المبروك أبو بكر. بن خيال الكريم عبد ،الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة– اللجنة العامة للثقافة والإعلام إدارة الكتاب والنشر ،الطبعة 2007.
11. الصيرفي محمد، إدارة الجودة الشاملة، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولي 2006.
12. محمود كاظم حضر، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة لنشر عمان، الطبعة 2000 م.
13. سليم حسين مختار حسين، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ،شركة دلتا للنشر القاهرة ،الطبعة 2009.
14. ندراوس جمال رامي، الإدارة بالثقة والتمكين،عالم الكتب الحديث لنشر الأردن، الطبعة 2008.
15. .www.edara.com 7:50pm 2\11\2012
16. www.qooqle. 7:52pm . 15 27\11\2012.

تقييم أداء الجامعات وعلاقته بتحسين جودة التعليم الجامعي دراسة تحليلية

د. منى راشد الزياني
الجامعة الخليجية – مملكة البحرين

الملخص: *استهدفت الدراسة التعرف على دور تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي في النهوض بمستواها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة، من خلال عرض أساليب وأدوات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي، والعلاقة الارتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها، وأخيراً قدمت الدراسة عدد من الآليات والاجراءات المقترحة لتوظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي وبما ينعكس على الارتقاء بمستواها.*

الكلمات المفتاحية: *تقييم الأداء، أداء الجامعات، جودة التعليم الجامعي.*

المقدمة: يشهد التعليم العالي على الصعيد العالمي وكذلك المحلي محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من بينها تقييم الأداء الجامعي وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الجامعي، University Accreditation، الذي أضحى اتجاهاً عالمياً يعول عليه كثيراً في شتى الأنشطة والميادين.

يعد تقييم أداء الجامعات في ضوء معايير ومؤشرات واضحة للجودة والتميز مدخلاً طبيعياً وملازماً أصيلا لتحقيق جودة التعليم الجامعي وضمانها وجزءً أساسيا من تلك الجودة (منيا،فايز مراد،2005، 104)، ومن جانب آخر فإن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي رغم عجز مخرجاته، أدى إلى مطالبة العديد من الدول المتقدمة والنامية بضرورة تحقيق جودة التعليم الجامعي ومخرجاته لزيادة القدرة التنافسية في مواجهة تحديات العولمة وتجلياتها المعرفية والتكنولوجية والثقافية، كشرط لتحقيق التقدم والتنمية الشاملة (فضل، 2005، 709).

وتعد عملية تقييم الأداء في أية مؤسسة تجرى بهدف الكشف عن نقاط القوة والعمل على تعزيزها، والكشف عن نقاط الضعف والعمل على معالجتها وأيضاً لمعرفة مدى تحقق الأهداف المراد تنفيذها من أي عمل ومدى فائدته، وخاصة بالنسبة للمؤسسات التعليمية الجامعية، لذلك تسعى جميع الجامعات إلى توفير خدمة تعليمية ذات مستوى أكاديمي عال وتحرص على أن يتمتع موظفوها بدرجة عالية من السمعة الطيبة والمهارة العالية في تخصصهم (طوقان، 2002، 3).

وللتقييم الشامل للمؤسسات الجامعية أهمية كبيرة ، حيث يلعب دوراً أساسياً في تطوير ، ونشر معايير الجودة والارتقاء بها ، وتحقيق الصلة بين أهدافها والمجتمع المحلي وهو نظام يهدف أساساً إلى التخطيط للأداء، ومتابعته المستمرة، والرقابة عليه لتقليل الأخطاء قدر الإمكان، والكشف عن أي مؤشرات تشير إلى احتمالات الانحراف به وتصحيحه.

وهناك ثمة مبررات عديدة دفعت الجامعات العربية إلى ولوج أبوب الجودة، وذلك في مواكبة للجامعات المتقدمة، ولتحقيق إصلاح في المنظومة الجامعية وفق معايير وبرامج الجودة العالمية، وبحيث يمتد الإصلاح إلى كافة عناصر هذه المنظومة: المدخلات من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج، ثم العمليات والتي تشمل طرائق التدريس، وتقنيات التعليم وعمليات الأنشطة والتقويم والإدارة الجامعية، ثم المخرجات وفق المواصفات التي يحتاجها سوق العمل، والتي يطلبها المجتمع (الصيرفي، 2008، 9).

ويعتمد الارتقاء بأداء الجامعات إلى حد كبير على مدى قدرتها على القيام بأدوارها المتوقعه منها بأقل تكلفة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والوقوف عند مدى قيام الجامعات بالأدوار الموكلة إليها(كنعان، 2005، 65)، ومن ثم عمل تغذية راجعة مستمرة بغرض التقييم الذي نطمع من خلاله على إحداث التحسين والتطوير المستمرين (برير آدم، 2007، 421).

وأخيراً فإن تحسين أداء الجامعة يعتبر محصلة لأداء مكوناتها وعناصرها المختلفة البشرية وغير البشرية التي تتكامل جهودها وأدوارها لتحقيق أهداف الجامعة ووظائفها ، لذا فان جودة الجامعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة مكوناتها وعناصرها المختلفة، حيث يتأثر مستوى جودتها بمستوى جودة أداء تلك المكونات والعناصر.

مشكلة الدراسة:

يقتضي القيام بنشاط التقييم في الجامعات الاهتمام بالعديد من الأمور التي تيسر أداء هذه المهمة بدقة وحرفية علي المستويين المؤسسي والأكاديمي وذلك بتحديد المدخلات والمخرجات في كل الأنشطة الخاضعة للتقييم ، وتحديد آليات عمليات التقييم في ضوء رسالة الجامعات وأهدافها.

وتعد عملية التقييم ضرورية بوصفها جزءًا لا يتجزأ من عملية تطوير الجامعات والكليات التابعة لها وبدونها لا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف تلك الجامعات في رفع المستوى العلمي وتحقيق الرصانة العلمية، ويهدف تقييم أنشطة وأعمال تلك الجامعات الى معرفة مدى تحويل الخطط النظرية إلى واقع ملموس، ومدى نجاح أو إخفاق تلك الخطط لوضع المعالجات لها على أساس علمي.

وتعد هذه الدراسة من الناحية العملية ترجمة لفلسفة التقييم المستمر كأحد متطلبات التطوير الجامعي بهدف تحديد مدى كفاءة خدمات التعليم في الجامعات، وذلك بتقديم نموذج يعتمد على معايير جودة عالمية، من خلال ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم وأهمية وأهداف ومبررات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي؟
2. ما مجالات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي؟
3. ما مفهوم وأهداف ومبررات جودة مؤسسات التعليم الجامعي؟
4. ما العلاقة الإرتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها؟
5. ما الآليات والإجراءات اللازمة لتوظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي وبما ينعكس على تحسين مستوى أدائها؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على:

1. مفهوم وأهمية وأهداف ومبررات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي.
2. مجالات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي.
3. مفهوم وأهداف ومبررات جودة مؤسسات التعليم الجامعي.
4. العلاقة الإرتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها.
5. الآليات والإجراءات اللازمة لتوظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي وبما ينعكس على تحسين مستوى أدائها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من

- كونها من المواضيع المهمة في مجال مؤسسات التعليم العالي، حيث أنه لا تزال بعض الجامعات غير مدركة إدراكاً كاملاً لأهمية هذا الاجراء في تقييم أداء الجامعات وبما يحقق نتائج إيجابية تنعكس على جودة التعليم الجامعي.
- إن معرفة مفهوم إدارة الجودة الشاملة سيساهم في تحديد مدى تحقيق المؤسسات التعليمية بالجامعات لأهدافها وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور للعمل على التغلب عليها.
- مواكبتها الاتجاهات العالمية والمحلية المعاصرة التي تتبنى الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي، وتستند إلى خطط طموحة، وضوابط تحقق نقله نوعية ذات قيمة نوعية ذات قيمة في مؤسسات التعليم الجامعي جميعها.
- كما أن هذه الدراسة سوف تساهم في وضع بعض التوصيات التي تساهم في إلقاء الضوء على آليات التطوير والتحديث في مؤسسات التعليم العالي العربي نحو الجودة النوعية والتميز والإبداع.
- أخيراً تكمن أهمية البحث في إمكانية استفادة عدة أطراف منه مثل (الجامعات، وزارات التربية والتعليم العالي، أصحاب سوق العمل والمؤسسات التربوية، الطلبة خريجي الثانوية العامة، والباحثين عمومًا).

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبته لنوع الدراسة ، فالمنهج الوصفي لا يقف عند حد وصف الظاهرة ، بل يعتمد على دراسة الواقع أو الظواهر ، مع الاهتمام بوصفها وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا(فاندلين، 1997، 292–296)، وذلك من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المرتبطة بموضوع الدراسة بهدف تحديد مفهوم وأهمية وأهداف ومبررات ومجالات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي، إضافة إلى دراسة مفهوم وأهداف ومبررات جودة مؤسسات التعليم الجامعي، إضافة إلى العلاقة الإرتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها، وأخيراً تقديم آليات واجراءات لتوظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي وبما ينعكس على تحسين مستوى أدائها.

مصطلحات الدراسة

التقييم: ويعرف اجرائياً بأنه عملية الحصول على معلومات تستخدم في اتخاذ قرارات وفي تقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم الجامعة، ونواحي الضعف والقوة والحكم على الفاعلية والكفاءة المؤسسية.

تقييم الأداء المؤسسي: عبارة عن عملية يتم من خلالها تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة، وذلك من خلال تعزيز نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، مع ارتباط ذلك بالإطار العام لسياسة الدولة بالإضافة إلى رؤية ورسالة المؤسسة (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد المصرية، 2008، 15).

ويعرف بأنه تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية، المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء على المستوى القومي أم العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية، تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية (بدوي ومجاهد، 2010، 57).

جودة التعليم الجامعي: هي تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها (كنعان، 2005، 69).

جودة الأداء الجامعي: عبارة عن كافة الجهود العلمية والفنية والإدارية التي تبذلها الجامعة والتي تتضح بصورة ملموسة يمكن ملاحظتها من خلال شواهد وأدلة محددة وواقعية في كافة الممارسات الفعلية ذات العلاقة بتنفيذ جميع الأنشطة والمهام والمسؤليات، بالأساليب والطرق والوسائل المناسبة، والمتفق عليها، وفي الوقت المناسب، وبالنوعية، والكفاءة، والفعالية

المناسبين، وفق معايير، ومؤشرات، وقواعد تقدير متفق عليها، مع ضمان استمرارية تحقيق ذلك (زيدان، 2005، 823).

الدراسات السابقة

دراسة أبو سعدة (2004) بعنوان: استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تنظيم فاعلية أداء الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية مع التطبيق على جامعة قناة السويس، واستهدفت الدراسة قياس جودة العملية التعليمية في جامعة قناة السويس بهدف التوصل لنوعية الأداء وقدرة العاملين على العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية، وأخيراً توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات التعليمية، وما يتم بالفعل، ويتطلب ذلك ضرورة استخدام إدارة الجودة الشاملة للارتقاء بأداة جامعة قناة السويس.

دراسة بربر آدم (2007) بعنوان: التقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء المعايير الدولية، واستهدفت الدراسة وضع رؤى مستقبلية لإحداث الجودة المطلوبة بالتعليم العالي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والإستبانة أداة للدراسة الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: هناك فجوة بين واقع التعليم العالي بالسودان والتعليم العالي وبين الدول الأخرى في ضوء معايير التقويم والاعتماد الدولي.

دراسة ميكول (2007) Mikol بعنوان: إدارة الجودة في التعليم العالي في أستراليا واستهدفت الدراسة تقييم إدارة الجودة ودراسة أثرها على الإدارة المؤسسية واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:إن استخدام إدارة الجودة قد أثر إيجابا، وعزز قرارات الإدارة من حيث، تغيير النظام وإعادة بناء الحوافز، واهتمام المختصين في تقييم الموارد.

دراسة أنا بروشادو (2008) Ana Brochado وتناولت هذه الدراسة جودة التعليم الجامعي من خلال مقارنتها بمجموعة من الأدوات منها جودة الخدمة، جودة الأداء، جودة العلاقات، جودة البرامج، جودة التخصصات المطروحة، جودة المكتبة ومصادر التعلم، جودة البحث العلمي، جودة المعامل والقاعات التدريسية، وجود مقررات إلكترونية، جودة الأنشطة الطلابية.

دراسة جوانا ماريا جيزيرسكا (2009) Jezierska, Joanna M. بعنوان :سياسات ضمان الجودة في منطقة التعليم العالي الأوروبي .دراسة مقارنة، واستهدفت التعرف على عملية تنفيذ السياسات وضمان الجودة , والمعايير والمبادئ الإرشادية لضمان الجودة في التعليم العالي في دولتين أوروبيتين , هما المملكة المتحدة , وبولندا, وتشمل عملية تبني سياسات ضمان الجودة على المستوى الوطني , وتعديلاتها , وتأثيرها على تغيير نظم التعليم الوطنية والمؤسسات في كلا الدولتين . ولقد تم تقييم سياسات ضمان الجودة المؤسساتية الخاص بجامعة كامبريدج , وجامعة أنويرستيت جاجيلونسكي , ومناقشتهما في هذه الدراسة.

دراسة صبري (2009) بعنوان : جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي " تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"، واستهدفت الدراسة تقديم تجربة التعليم الجامعي في الأردن وتحليل معايير الاعتماد والجودة التي تخضع لها هذه الجامعات، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من تحليل أدبيات البحث التربوي، كما تم عرض وتحليل معايير الجودة المعتمدة في الدول المتقدمة بنية تطوير المعايير الأردنية ومقارنتها بالمعايير العالمية لتحقيق الجودة والتميز في التعليم الجامعي الأردني.

دراسة عبابنة (2011). بعنوان: تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب/ جامعة مصراته/ ليبيا، واستهدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/ مصراته/ ليبيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها 60 عضو هيئة تدريس من العاملين بكلية الآداب/ جامعة مصراته/ ليبيا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/ جامعة مصراته/ ليبيا جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة عبد الفتاح (2011) بعنوان: الاستعانة بالاتجاهات العالمية المعاصرة في تقييم الأداء المؤسسي لجامعة قناة السويس دراسة ميدانية، واستهدفت الدراسة تطوير الأداء المؤسسي بجامعة قناة السويس باستخدام أسلوب المقارن بالأفضل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسلوب النظم، والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (135) عضو هيئة تدريس بكليات جامعة قناة السويس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها محدودية التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجهاز الإداري.

دراسة أبو شراخ (2012) بعنوان: مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة، واستهدفت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (52) أكاديمياً وإدارياً من العاملين بالجامعة الإسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها الجامعة الإسلامية تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية والحرص على استحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلمية الأمر الذي يمكنها من تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.

دراسة حسن وأحمد (2011) بعنوان: قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن دراسة حالة، واستهدفت الدراسة اعتماد بطاقة الأداء المتوازن وتكيفها لقياس وتقييم أداء جامعة الموصل بوصفها ميدانًا للدراسة الحالية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (181) ومتمثلة في عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وطلبة الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى: أن للجامعة اهتمامًا بأبعاد الجودة وأبرزها الملموسة منها، فضلا عن وجود استشارات مقدمة من قبل الجامعة بهدف ربط الجامعة في المجتمع.

دراسة فرج الله (2012) بعنوان: دور الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية العاملة بقطاع غزة، واستهدفت الدراسة التعرف على الدور الذي يلعبه الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء المؤسسي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على (294) من القيادات الإدارية بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: يسهم الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات في تحسين نوعية القرار التربوي، وتسهيل مهام المدير، كما يعمل على سرعة وكفاءة انجاز المعاملات.

دراسة محمد سفر (2012) بعنوان: مؤشرات تقييم الأداء بجامعة أم القرى في ضوء منهجية بطاقة الأداء المتوازن، واستهدفت الدراسة بناء بطاقة تقييم الأداء بجامعة أم القرى مبنية على توازن أهم المؤشرات الأساسية اللازمة لتقييم الأداء بالجامعة وفق منهجية بطاقة الأداء المتوازن، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة، وأسلوب دلفي لبناء مؤشرات تقييم أداء جامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: اتفق الخبراء على مؤشرات لتقييم الأداء بجامعة أم القرى في ضوء منهجية بطاقة الأداء المتوازن وفق أبعاد: (أصحاب المصلحة، العمليات الداخلية، التعليم والنمو، المالي).

دراسة مصطفى (2012) بعنوان: تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، واستهدفت الدراسة عرض ومناقشة تجربة التقويم الذاتي والتقويم المؤسسي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بصفة خاصة وفق المشروع المقدم من الشبكة العربية لإتحاد الجامعات العربية، ونموذج التقويم الذاتي الذي تتبناه الجامعة، والإجراءات التي إتبعتها إدارة التقويم الذاتي وضمان الجودة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في عمليات التقويم بكليات الجامعة المختلفة، وأهم التوصيات المقترحة الهادفة إلى تطوير الأداء في الجامعة، وأخيراً قدمت الدراسة خلاصة لما تم إستعراضه وعدد من التوصيات الرامية إلى إجراء بعض التحسينات والتصحيحات لتطوير الأداء وتجويد المخرجات

دراسة الدجني (2013) بعنوان: واقع الأداء المؤسسي في مدارس الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوربي للتميز وسبل تطويره، واستهدفت الدراسة التعرف على واقع الأداء المؤسسي في مدارس الأرقم بمحافظات غزة، وسبل تطويره في ضوء الأنموذج الأوربي للتميز، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة الميدانية تم تطبيقها على عينة قوامها (171) عضواً أكاديمياً وإدارياً من العاملين بمدارس الأرقم بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في مدارس دار الأرقم بمحافظات غزة للأداء المؤسسي لمدارس الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوربي للتميز تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وأخيراً قدم الباحث عدد من التوصيات لتطوير هذه الواقع.

دراسة الهادي (2013) بعنوان: إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، واستهدفت الدراسة التعرف على إدارة تغيير مؤسسات التعليم للوصول إلى الجودة النوعية والتميز في الأداء، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل أدبيات البحث التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، من خلال تناولها لكيفية إدارة التغيير والآليات المطلوبة في المؤسسات الجامعية وأساليب إدارة الجودة النوعية وتميز الأداء كمدخل حديث للتغيير ونماذج جوائز الجودة العالمية للأخذ بالنموذج الأنسب تطبيقه في الجامعات العربية وتطرقت الدراسة أيضاً إلى تجارب مؤسسات التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة، وقدمت الدراسة تصور مقترح لتطبيقه في الجامعات العربية للارتقاء بها نحو الجودة النوعية وتميز الأداء.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

1. استهدفت الدراسات السابقة التطرق إلى مجالات مختلفة وشاملة من حيث الاطار العام فمنها:
   - ما تطرق إلى جودة المؤسسة الجامعية وكيفية تحقيقها والمحافظة عليها في ضوء الامكانات المتاحة.
   - ومنها ما تطرق إلى تقييم الأداء المؤسسي وانعكاس ذلك على جودة تلك المؤسسات.
2. إستخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي، إلا أن هناك دراسة استخدمت المنهج المقارن (عبد الفتاح، 2011).
3. استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة أداة للدراسة الميدنية إلا أن هناك دراسات اعتمدت على تحليل أدبيات البحث التربوي المتعلقة بمجال الدراسة.

4. أشارت الدراسات إلى أن نظم تقييم الأداء تستمد أهميتها ليس فقط من كونها توفر المعلومات اللازمة للعديد من القرارات التي تخص مؤسسات التعليم الجامعي.
5. وأخيراً فإن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في إثبات مشكلة الدراسة والمعالجة النظرية للدراسة الحالية.

الإطار النظري

لقد أخذت مؤسسات التعليم العالي على عاتقها مسئولية تحقيق العديد من الأهداف العامة لمجتمعاتها، وعلى قدر اهتمام وكفاءة الإدارات القائمة على تلك المؤسسات وحسن أدائها لمهامها تتحقق تلك الأهداف.

أولاً: مفهوم وأهمية وأهداف ومبررات تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي

1. مفهوم الأداء المؤسسي

للأداء المؤسسي أبعاد شمولية تنطلق من ستة أطر مفاهمية تغطي الصورة التكاملية للمفهوم، وهي (فرج الله، 2012، 45):

- النجاح الذي تحققه المنظمة في تحقيق أهدافها، مما يشير إلى قدرة المنظمة وقابليتهاعلى تحقيق أهدافها طويلة الأجل.
- الاستغلال الأمثل للموارد ومدى مقدرة المؤسسة على استغلال مواردها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها المنشودة.
- النتائج المرغوبة التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، والتركيز على الجانب الايجابي من هذه النتائج.
- البعد البيئي الداخلي والخارجي للمنظمة، الذي يشير إلى قدرة تكيف المؤسسة مع عناصر بيئتها في سبيل تحقيق أهدافها.
- المستوى الذي تتمتع به مخرجات المنظمة بعد إجراء العمليات على مدخلاتها، وهو يعبر عن مخرجات الأنشطة والعمليات التي تحدث في المؤسسة.
- المفهوم الشمولي، الذي يرى أن الأداء المؤسسي يتمثل في نتائج أنشطة المؤسسة التي يتوقع أن تقابل الأهداف الموضوعة.

2. مفهوم تقييم المؤسسي

عملية تقييم الأداء هي استقراء دلالات ومؤشرات المعلومات الرقابية لكي يتم اتخاذ القرارات الجديدة لتصحيح مسارات الأنشطة في حالة انحرافها أو لتأكيد مساراتها أي أن تقييم الأداء هو عملية اتخاذ قرارات بناءً على معلومات رقابية لإعادة توجيه مسارات الأنشطة بما يحقق الأهداف المحددة من قبل.

ويقصد به العملية الهادفة للتأكد من تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى لها الجامعات في إعداد وتأهيل أجيال من المتخصصين القادرين على المساهمة في عملية التنمية المستدامة بجميع فروعها (عبد الغفور والعزاوي، دت، 159).

وتؤكد الباحثة على أن تقييم الأداء هو عملية قياس للأداء الفعلي ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها حتى تتكون صورة حية لما حدث ولما يحدث فعلاً ومدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء.

وعليه فإن لتقييم الأداء بعدان أساسيان أولهما يتعلق بالبعد الاقتصادي ويشمل تقييم النتائج العامة للمؤسسة ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها وسياستها العامة، وثانيها يتعلق بالبعد التنفيذي، ويشمل تقييم الأداء على المستوى الوظيفي أي تقييم كل نشاط من نشاطات المؤسسة

3. أهمية تقييم أداء الجامعات

إن تبني مفهوم تقييم أداء الجامعات يحقق فوائد عديدة نذكر منها ما يلي (الطهراوي، 2010، 49):

- تفادي مشكلة عدم الواقعية في تحديد الأهداف أو عدم بذل الجهد المطلوب في تحديدها مما يجعلها أهدافاً هلامية بعيدة عن أي قياس أو تقييم موضوعي.
- الارتكاز على أهداف واضحة قابلة للقياس يمكن بالتالي من إعطاء توصيف دقيق للأعمال المطلوب القيام بها لانجاز تلك الأهداف، وبالتالي يتضمن وصف المسئوليات والالتزامات الوظيفية.
- يمكن من اتخاذ الإجراءات الوقائية والتصحيحية والتحفيزية في أوقاتها المناسبة.
- يفعل دور وسعي الإدارة المتواصل في تحقيق رضاء المستفيد من الخدمة وتجاوز توقعاته والارتقاء بجودة الخدمات المقدمة.
- المساعدة في إعداد ومراجعة الميزانية إضافة إلى المساهمة في ترشيد النفقات وتنمية الإيرادات.
- يحدد وحدات قياس ممكنة لا تتعرض لمشكلات قياس الأداء في وحدات المؤسسة التي تقوم بمسئولية أداء الخدمات.
- مما سبق نجد أن عملية تقييم الأداء يتطلب وضع وتحديد مؤشرات قياس الأداء المؤسسي بدقة بحيث يعتمد عليها كعنصر أساسي في نجاح عملية التقييم، فهي عملية ليست سهلة تبدأ بوضع مجموعة الأسس اللازمة لاختيار المؤشرات، تليها عملية متابعة ورقابة مستمرة والتي من خلالها يمكن متابعة الأداء وتحديد الانحرافات بهدف تلافيها ومعالجتها.

4. أهداف تقييم أداء المؤسسات الجامعية:

يمكن إجمال أهداف تقييم أداء المؤسسات الجامعية من خلال (الغامدي، 2007، 41-43):

- تحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي.

- تحديد أوجه القصور المختلفة التي تؤثر على أداء مؤسسات التعليم الجامعي.
- رفع نتائج التقييم لإدارة الجامعة لاتخاذ ما يلزم بشأنها.
- التشخيص المستمر لمشكلات العمل التي يمكن أن تؤثر سلباً على أداء الجامعة لزيادة قدرتها على مواجهتها.
- تحسين الأداء الكلي للمؤسسة الجامعية والرقي بنوعية أدائها لتواكب التغيرات المتسارعة في مجال المعرفة والمساعدة في اتخاذ القرارات.
- التبادل المنتظم للأفكار والآراء بين مستويات الإدارة الجامعية المختلفة.
- تهيئة المؤسسة الجامعية للدخول في أسلوب منفتح تتم فيه مناقشة مواقع القوى ومواجهة جوانب النقص والقصور.
- التعريف بأهداف وأغراض المؤسسة الجامعية وإيصالها إلى كل العاملين وإتاحة الفرصة لهم لمناقشتها.
- وضع وتحديد الغايات للأفراد والمجموعات في إطار حاجات المؤسسة الجامعية.
- تنسيق الأداء بين الإدارات والكليات والأقسام المختلفة وبالتالي يساعد في تقليص الجهد غير الموجه.

5- أسباب ومبررات تبني مفهوم تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي

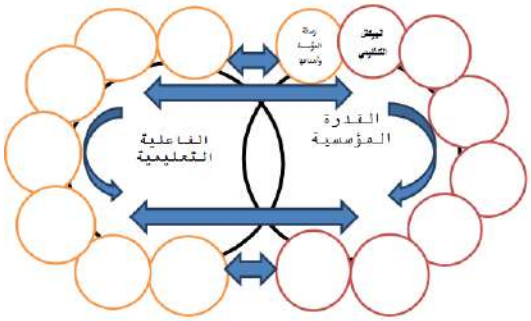
هناك أسباب ومبررات تدعو لتبني مفهوم تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي منها (عايش، 2008، 52):

1. تفادي مشكلة عدم الواقعية في تحديد الأهداف.
2. الارتكاز على أهداف واضحة قابلة للقياس.
3. التمكن من اتخاذ الإجراءات :الوقائية والتصحيحية والتحفيزية في أوقاتها المناسبة.
4. سعي الإدارة المتواصل في تحقيق مرضاة المتعاملين المستفيدين من الخدمة مع تجاوز توقعاتهم والارتقاء بجودة الخدمات المقدمة.
5. المساعدة في إعداد ومراجعة الميزانية إضافة إلى المساهمة في ترشيد النفقات وتنمية الإيرادات.
6. تحديد وحدات قياس ممكنة لا تتعرض لمشكلات قياس الأداء في كليات وأقسام ووحدات الجامعة التي تقوم بمسؤولية أداء الخدمات التعليمية.

من خلال ما سبق نجد أنه يتطلب وضع وتحديد مؤشرات قياس الأداء المؤسسي :الدقة التي يعتمد عليها باعتبارها عنصراً أساسياً في نجاح عملية التقييم، فهي عملية ليست سهلة يسبقها وضع مجموعة الأسس اللازمة لاختيار المؤشرات في حين يجب أن تليها عملية متابعة ورقابة مستمرة، ضمن تلك المؤشرات يمكن متابعة الأداء مع تحديد انحرافات سيره أثناء التنفيذ؛ بهدف تلافيها ومعالجتها.

ثانياً مجالات تقييم أداء المؤسسات الجامعية:

أن العناصر الرئيسة والمتداخلة التي تمثل منظومة التعليم العالي والمسئولة عن تحقيق الجودة فيه تتمثل بعناصر القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية ويمكن توضيحها من خلال ما يلي:



شكل (1) يبين منظومة التعليم الجامعي
من إعداد الباحثة

أولاً القدرة المؤسسية:

القدرة في المؤسسة التعليمية (الجامعية) تعني امتلاك المؤسسة لمقومات بشرية ومادية ومالية تسمح لها القيام بوظائفها الحالية والمستقبلية بكفاءة وفعالية. والمؤسسة التعليمية القادرة على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع لابد أن تتبنى تنظيما جيداً يعلي شأن العمل الجماعي المنظومي من خلال قيادة واعية وعاملين أكفاء. والقدرة المؤسسية تتطلب تخطيطاً استراتيجياً جيداً، وهيكلا تنظيمياً محدد الأدوار والاختصاصات، وقيادة واعية لمتطلبات التطوير وجهازاً إدارياً منظماً، وموارد مالية ومادية، ونظاماً للتقويم قائماً على فهم للمتطلبات، ومعرفة بالمصادر، وشراكة مجتمعية مستدامة. وتشمل المجالات التالية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية، 2008، 11):

المجال الأول :التخطيط الاستراتيجي
المجال الثاني :الهيكل التنظيمي
المجال الثالث :القيادة والحوكمة
المجال الرابع :المصداقية والأخلاقيات
المجال الخامس :الجهاز الإداري
المجال السادس :الموارد المالية والمادية
المجال السابع :المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة
المجال الثامن :التقويم المستمر وإدارة الجودة الشاملة

ثانياً: الفاعلية التعليمية

المؤسسة التعليمية الفاعلة لابد أن تتأكد من سلامة مدخلاتها، وكفاءة عملياتها، وجودة مخرجاتها. وبناء على ذلك يجب على المؤسسة التعليمية أن تتبنى السياسات وتتخذ الاجراءات التي تضمن جودة وفعالية العملية التعليمية بمختلف عناصرها التي تشمل دعم ورعاية الطلاب، وتبني معايير أكاديمية تتحدد على أساسها البرامج والمقررات، ووضع استراتيجيات وتوفير أنماط التعلم المختلفة والإمكانات المادية والبشرية التي تيسر العملية التعليمية، واختيار الطرق المناسبة لتقييم الطلاب والبرنامج. كما يجب أن تعمل المؤسسة على تنمية قدرات أعضاء هيئتها التدريسية، وتيسير البحث العلمي والدراسات العليا، وتعتمد نظاما شاملا ومستمراً لتقويم كل ذلك للوصول إلى الفعالية المنشودة للعملية التعليمية وتشمل المجالات التالية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية، 2008، 73)

المجال الأول: الطلاب

المجال الثاني: المعايير الأكاديمية

المجال الثالث: البرامج التعليمية/ المقررات الدراسية.

المجال الرابع: التعليم والتعلم والتسهيلات المادية للتعلم والمكتبة

المجال الخامس: أعضاء هيئة التدريس

المجال السادس: البحث العلمي والأنشطة العلمية.

المجال السابع: الدراسات العليا

المجال الثامن: التقييم المستمر للفاعلية التعليمية

ثالثاً: مفهوم وأهداف ومبررات جودة مؤسسات التعليم الجامعي

1. مفهوم جودة التعليم الجامعي:

عبارة عن مجموعة من العمليات المتعددة التي تهدف من ورائها الجامعة إلى رفع الأداء لدى العاملين في الجامعة من إداريين وأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس، وتطوير الخطط الدراسية والمختبرات والمكتبات، مما يجعل الجامعة تتميز في تقديم الخدمات التعليمية وهذا ينعكس ايجاباً على مخرجات التعليم من الطلبة الخريجيين (السرحان، 2013، 8)

2. مبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

من مبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي (نصر، 2005، 77):

1. حاجة التعليم الجامعي إلى تحقيق منظومة شاملة تحقق الارتباط والتفاعل والتنسيق بين أطراف العملية التعليمية فقصور تحقيق المنظومة التعليمية يؤدي إلى قصور تحقيق الجودة الشاملة للتعليم الجامعي.
2. قصور الأداء الحالي لكثير من أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
3. وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في التعليم الجامعي.
4. عدو توافر المستويات المعيارية في التقويم ومؤشراتها بالتعليم الجامعي.
5. عدم وضوح فلسفة وأهداف التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس.
6. قصور إثراء عضو هيئة التدريس بالجديد في مجال مادته.
7. اعتماد عضو هيئة التدريس على استخدام طرائق تدريس تقليدية وعدم الاستعانة بطرائق حديثة.
8. حاجة الجامعات إلى ثقة المستفيدين من خدماتها وتقييم إنتاجها وقدرتها على العطاء.
9. قصور استفادة الجامعات من بعض الصيغ والنماذج العالمية مثل الجامعات الافتراضية.

3. أهداف جودة التعليم الجامعي:

للجودة في التعليم الجامعي أهداف عديدة حددها(العبادي، 2011، 159) و(Jiang, 2004, 72) فيما يلي:

1. التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي وأنه من سمات العصر وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.
2. تطوير أداء العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي.
3. ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية.
4. تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجهات والارتقاء بمستويات الطلبة.
5. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين وأعضاء هيئة التدريس من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات – العمليات – المخرجات).
6. اتخاذ الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة لدى العاملين.
7. الوقوف على المشكلات التعليمية في الواقع العملي ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرائق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في الجامعات التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الايجابيات والعمل على تلافي السلبيات

فيما أورد(سليم، 2008، 709) أهداف أخرى أكد عليها في السعي لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي:

1. ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة من خلال توصيف دقيق للأدوار والمستويات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي.

2. تحسين كفايات المشرفين ,ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.
3. تطوير الهيكل الإداري للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.
4. النظرة الشمولية لعملية التعليم والتعلم والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم الجامعي مع الأخذ في الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية مناسبة ذات صبغة تنافسية.
5. رفع مستوى وعي الطلاب الثقافي والمهني والأكاديمي وتوفير الفرص الملائمة للتعليم الذاتي بصورة أكثر فعالية باعتبارهم من أهم مخرجات النظام الجامعي.
6. زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات للطلبة والمجتمع.

رابعاً: العلاقة الإرتباطية بين تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وتحسين مستوى أدائها

تحقيق الجودة في قطاع التعليم العالي يتم من خلال تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تعد عملية التقييم المؤسسي أحد العمليات الهامة والضرورية عند الحديث عن الجودة والتخطيط والتطوير المؤسسي الفعال، فالتقييم المؤسسي يعرف بأنه " مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء، ويهتم التقييم المؤسسي بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بجوهر المؤسسة ومكوناتها وجودة أدائها وفاعليته(علام،2003 ، 56).

ويسهم تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي إلى مساعدة المؤسسة على التطوير الذاتي المستمر في إطار مهامها الأساسية في التدريس المتميز، والبحث العلمي الراقي، والخدمة المهنية والمجتمعية المتقدمة، ولا شك أن هناك اتفاق شبه عام على أن تقييم مؤسسات التعليم الجامعي من شأنه أن يؤدي إلى تحسين العمل وتجويده أو تطويره وزيادة فاعليته إذ أن الغرض الأساسي من عملية تقييم الأداء هو الحكم على مستوى ونوعية هذا الأداء من ناحية، ومن ناحية أخرى الاستفادة من نتائج عملية التقييم في تحسين وتجويد الأداء (الغامدي، 2007، 41).

إن تقييم الأداء (التعليمي والإداري) في مؤسسات التعليم العالي الخطوة الأساسية لاتخاذ القرارات الموضوعية ليس فقط لإدارات الجامعات نفسها لتعمل على زيادة فاعلية الأداء، وتجعله أكثر تميزا، بل لكل من: الطلبة في اختيار الكلية المناسبة، وللحكومة في تقديم الدعم لمن يستحق، ولأصحاب المصالح في مساءلة الجامعات (Anninos, 2008).

ويتوقف نجاح أو فشل المؤسسة على مدى قدرتها على تحقيق رسالتها وغاياتها وأهدافها، وهذا يتطلب وضع استراتيجية معينة والسعي لتنفيذها في ظل التغيرات المختلفة المحيطة بالمؤسسة، والوسيلة الوحيدة أمام المؤسسة لمتابعة تنفيذ إستراتيجيتها تكمن في قيامها بعملية الرقابة الاستراتيجية (عبد اللطيف وتركمان، 2005، 145) وحيث أن الجامعات تعمل في بيئة متطورة بشكل مستمر في تكنولوجيا المعلومات، لذلك تأثرت أهداف واستراتيجيات تلك الجامعات وزاد اهتمامها بعامل الوقت والجودة وإرضاء العملاء)الطلبة (وتحقيق النمو والتطور، وكان نتاجاً لذلك ضرورة صياغة مقاييس أداء جديدة لتقييم الأداء تحقق التوازن بين جوانب الأداء المختلفة في الجامعة مع ضرورة أن تركز أنظمة تقييم الأداء على دراسة وتحليل الأسباب أو المحركات المؤثرة في الأداء حتى يمكن اتخاذ قرارات محسنة بشكل صحيح (النمري،2001، 76).

خطوات تحسين الأداء مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء تقييم أدائها:

يمكن توظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي في تحسين أدائها في ضوء الخطوات التالية (عايش، 2008، 50-51):

الخطوة الأولى: تحليل الأداء يتم باختبار أداء المؤسسة ضمن أولوياتها و قدراتها، وهو تعريف وتحليل للوضع الحالي والمتوقع للمشاكل في أداء العمل و المنافسة.

الخطوة الثانية :البحث عن جذور المسببات هنا يتم تحليل المسببات في الفجوة بين الأداء المرغوب والواقعي، و تحليل المسببات هو رابط مهم بين الفجوة في الأداء والإجراءات الملائمة لتحسين وتطوير الأداء.

الخطوة الثالثة :اختيار وسيلة التدخل أو المعالجة، يجب أن تكون أي ستراتيجية لتحسين وتطوير الأداء آخذة بعين الاعتبار تغيير أهداف المؤسسة قبل تطبيق استراتيجية لضمان قبولها وتطبيقها في كل المستويات.

الخطوة الرابعة :التطبيق، بعد اختيار الطريقة الملائمة :ضعها حيز التنفيذ، ثم صمم نظاما للمتابعة.

الخطوة الخامسة :مراقبة وتقييم الأداء، لتقييم التأثير الحاصل على محاولة سد الفجوة في الأداء؛ يجب المقارنة و بشكل مستمر مع التقييم الرسمي بين الأداء الفعلي والمرغوب .و بذلك نكون حصلنا على معلومات من التقييم يمكن استخدامها و الاستفادة منها في عمليات تقييم أخرى من جديد.

خامساً: الآليات والاجراءات اللازمة لتوظيف تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي وبما ينعكس على تحسين مستوى أدائها:

بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة وإطار نظري تم استخلاص العديد من الآليات والاجراءات لتوظيف عملية تقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى أدائها كما يلي:

- صياغة رؤية إستراتيجية تزود الجامعة باتجاه طويل الأجل وتساعدها في وضع رسالة واضحة ومحددة.
- وضع أدلة تنفيذيه عملية لوحدة الجودة بالجامعة تشرف عليها أجهزة متخصصة وخبراء مؤهلين لتنفيذ البرامج.
- إنشاء فروع لوحدات الجودة فى كل كلية وربطها بالوحدة الرئيسية الجامعية وفق لوائح وآليات وبرامج عمل معتمدة من المجالس الجامعية.
- إتباع أسلوب ورش العمل التي تتناول وتناقش مشاكل أعضاء هيئة التدريس والطلبة بما يخص العملية التعليمية وما يرتبط بها من برامج تعليمية ومقررات دراسية وطرق وأساليب تدريس بحيث تضم كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور وممثلين عن المؤسسات المستفيدة من الجامعة.
- إعادة النظر في البرامج الأكاديمية في الجامعة ومحاولة تنويعها، بالإضافة إلي العمل علي تجديد الخطط والمقررات البرامج الأكاديمية لتتوافق مع متطلبات المجتمع البحريني والخليجي والعربي.
- اعتماد أسلوب التقييم الذاتي الدوري والمستمر لكل من المقررات الدراسية ، وطرق وأساليب تدريسها وتقويمها وأداء أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريسها وتعميم نتائج التقييم للاستفادة منها كتغذية راجعة
- تطوير مجموعة مؤشرات لقياس الأداء تغطي جودة الخدمات والكفاءة في استخدام الموارد، والفعالية في تحقيق الأهداف، وملاءمة البرامج لاحتياجات المستفيدين من خدماتها.
- متابعة المخرجات الجامعية من بحوث ومشاريع وطلبة وتطبيق مقاييس الأداء للتعرف على فاعليتها فى سوق العمل ومعرفة حصة الجامعة في السوق بشكل دوري.
- توفير فرص حقيقية للنمو المهني والأكاديمي والإداري لمنسوبي الجامعات ليتم الارتقاء بهم نحو الجودة والتميز.
- مشاركة شريحة أوسع من العاملين والطلبة وأصحاب المصلحة في إجراء عملية التقييم الذاتي، مما يحقق فهما أفضل لدى جميع الأطراف بالدور المناط بهم سواء على صعيد الحقوق أو الواجبات.
- إعطاء عملية التقييم وقتا أكبر لإحداث التهيئة اللازمة لتقبل جهات اتخاذ القرار لمتطلبات التغيير بناءً على نتائج التقييم باعتبارها عملية تكاملية مقصودة لإجراء التحسين على أداء الجامعات.
- تحديد الاجراءات التصحيحية ومراجعة التحسينات الجديدة في ضوء نتائج تقييم الأداء المؤسسي.
- التركيز على المساءلة لكل العاملين وفي كل المستويات مع التركيز على الغايات والأهداف والوسائل والأدوات والموارد على اعتبار أن الغايات تركز على زيادة التجاوب مع جمهور المستفيدين من خدمات الجامعة، والأهداف تمثل ترجمة للغايات، في حين أن الوسائل تعتبر بمثابة المنهج المتكامل لتحقيق المساءلة الفاعلة في الجامعة، أما الأدوات فهي أحد متطلبات المساءلة الدقيقة وكذلك الموارد.
- تزويد متخذي القرار بالجامعة بالبيانات والمعلومات اللازمة حتى يتحقق التحسين المنشود للأداء المؤسسي.
- الاهتمام بوجود هيكل للأولويات تسعى الجامعة نحو تحقيقه مع وضع نظام للمحاسبة وتحديد مؤشرات للأداء سواء كانت مؤشرات لتقدم عمل النظام الجامعي، أو مؤشرات لأعباء العمل الجامعي، أو مؤشرات لكفاءة الجامعة (العلاقة بين المدخلات والمخرجات).
- تدعيم عملية القياس المقارن بجامعات أخرى رائدة على مستوى العالم وذلك من أجل الحصول على معلومات تساعد الجامعة على تحسين أدائها
- إجراء مقارنات متعددة للحكم على كفاية الأداء بحيث تشمل مقارنة الأداء الحالي بالأداء السابق، الأداء الفعلي بالأداء المخطط، للأداء الفعلي بأداء الجامعات المناظرة.
- تحديد مجالات التحسين والتطوير على ضوء المقارنات مع تطبيق برامج واضحة لتحسين وتطوير الأداء استناداً على إلتزام العاملين بتطوير الأداء المؤسسي.

خلاصة النتائج والتوصيات:

يعد تقييم الأداء الجامعي هو أحد العناصر الرئيسية في عملية تطوير وتحسين مخرجات التعليم العالي وصولاً إلى التميز، لذلك ينبغي على مؤسسات التعليم الجامعي الاهتمام بعملية تقييم أدائها ووضع الخطط اللازمة لتنفيذ ذلك، باعتباره أحد أهم متطلبات تحقيق ضمان الجودة والاعتماد الجامعي.

المراجع

1. أبو سعده، صفاء عبد العزيز. (2004). **استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في تنظيم فاعلية أداء الخدمات التعليمية في الجامعات المصرية مع التطبيق على جامعة قناة السويس**، رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، جمهورية مصر العربية.
2. أبو شراخ، جمال حسن محمد. (2012). مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن دراسة ميدانية من وجهة نظر العالمين بالجامعة، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
3. بدوي، عبد الرءوف محمد ومجاهد، أشرف عبد المطلب. (2010). ضمان جودة التعليم العالي مدخل للتنمية المستدامة في المجتمع

4. المصري، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، 17(61)، 9-96.
5. برير آدم، عصام الدين. (2007). التقويم والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء المعايير الدولية، بحث مقدم للمؤتمر التربوي السادس " التعليم العالي ومتطلبات التنمية: نظرة مستقبلية "، 20-22 نوفمبر، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين، 420-450.
6. الثقفي، أحمد بن سالم علي. (2009). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
7. حسن، علاء أحمد وأحمد، ميسون عبدالله. (2011). قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن دراسة حالة، مجلة العلوم الاقتصادية، جامعة البصرة 28(7)، 159-199.
8. الدجني، غلي يحيى علي. (2013). واقع الأداء المؤسسي في مدارس الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوربي للتميز وسبل تطويره، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
9. زيدان، همام بدراوي. (2005). دور نظم الاعتماد في تجويد الأداء الجامعي، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس " جودة التعليم الجامعي"، كلية التربية، جامعة البحرين، 11-13 أبريل، المجلد الثاني،818-838.
10. السرحان، عطاالله بن فهد. (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 6(13)، 3-17.
11. سليم، منة الأستاذ عفت. (2008). دراسة تقويمية للأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان على ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها .مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 24(2)، ج2 ،كلية التربية، جامعة حلوان.
12. صبري، هالة عبد القادر. (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي " تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 2(4)، 148-176.
13. الصيرفي، محمد عبدالوهاب. (2008) متطلبات تعزيز ثقافة الجودة في الجامعات المصرية دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)،14(52)، 9-52.
14. الطهراوي، عبد المنعم رمضان. (2010). دور استراتيجيات تنمية الموارد البشرية في تطوير الأداء المؤسساتي في المنظمات غير الحكومية في غزة، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
15. طوقان، أريج عوني يعقوب. (2002). تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من قبل الطلبة وبيان مدى تأثير المتغيرات الديمغرافية فيها في جامعة النجاح الوطنية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
16. عايش، شادي عطامحمد. (2008). أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على المصارف الإسلامية العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
17. عبابنة، صالح أحمد أمين. (2011). تقييم جودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب/ جامعة مصراته/ ليبيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 4(8)، 1-24.
18. العبادي، هاشم فوزي .الطائي، يوسف حجيم. (2011). التعليم الجامعي من منظور إداري، عمان :دار اليا زوري العلمية للنشر والتوزيع.
19. عبد الفتاح، منال رشاد. (2011). الاستعانة بالاتجاهات العالمية المعاصرة في تقييم الأداء المؤسسي لجامعة قناة السويس دراسة ميدانية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، 18(70)، 285-408.
20. عبد اللطيف، عبد اللطيف وتركمان، حنان. (2006). بطاقة التصويب المتوازن كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة تشرين، كلية الاقتصاد، دمشق، 28(1)، 141-156.
21. عبدالغفور، همام عبد الخالق والعزاوي، محمد عبدالوهاب. (دت). إستراتيجية الجودة والاعتماد الأكاديمي في ظل سياسات العلم والتكنولوجيا، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، بحوث ودراسات، جمهورية مصر العربية.
22. الغامدي، وفاء بنت أحمد بن عياض. (2007). تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة فلوريدا الأمريكية دراسة مقارنة،

رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

23.فان دالين ، ديوبولد ب.(1997). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ، ط5، 292-296.

24.فرج الله، أحمد موسى. (2012). دور الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات في تطوير الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية العاملة بقطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

25.فضل، نبيل. (2005). معايير الجودة وتحدياتها في التعليم الجامعي المصري دراسة حالة، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس " جودة التعليم الجامعي"، كلية التربية، جامعة البحرين، 11-13 أبريل، المجلد الثاني، 703-744.

26.كنعان، أحمد علي. (2005). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق – برنامج إعداد المعلم أنموذجاً، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس " جودة التعليم الجامعي"، كلية التربية، جامعة البحرين، 11-13 أبريل، المجلد الأول، 64-128.

27.محمد سفر، منال بنت عبدالرحمن. (2012). مؤشرات تقييم الأداء بجامعة أم القرى في ضوء منهجية بطاقة الأداء المتوازن، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

28.مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي الليبي. (2007). نموذج تقييم (1) لتدقيق الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الجماهيرية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

29.مصطفى، عبدالرحمن إبراهيم. (2012). تجربة التقويم المؤسسي وتطبيق التقويم الذاتي بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 5(10)، 29-42.

30.مينا ، فايز مراد ، (2005) : " معايير مقترحة لجودة التعليم الجامعي في مصر والعالم العربي " ، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ، القاهرة ، ديسمبر 2005.

31.نصر، محمد علي. (2005). رؤى مستقبلية لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي العربي في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعي " تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد." جامعة عين شمس.

32.النمري، مجبور جابر .(2001) . التحديات التي تواجه استخدام نموذج تقييم الأداء المتوازن في الدول المتقدمة والنامية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، كلية التجارة، (2)، 533-566.

33.الهادي، شرف إبراهيم. (2013). إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 6(11)، 243-305.

34.الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد. (2008). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول، أبريل، جمهورية مصر العربية، القاهرة.

35.الهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد. (2008). أداة المراجع لتقييم مؤسسة تعليم عالى، جمهورية مصر العربية.

36.الهيئة القومية لضمان جودة التعليم الاعتماد. (2008). الدليل الارشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي، الإصدار الأول، جمهورية مصر العربية.

37. Anninos, L.(2008). University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems. Retrieved at: 28 9-2013, from: http://elearn.elke.uoa.gr/2ndICEE/anninos.pdf

38. Brochado, Ana. (2008). Comparing Alternative Instruments to Mesure Service Quality in higher Education, Journal Quality Assurance in Education, 19(1), 967-979.

39. Jezierska, Joanna M. (2009). Quality assurance policies in the European Higher Education Area: A comparative casestudy, University of Nevada, Las Vegas. ProQuest LLC.

40. Jiang, James. (2004). Measuring Information System Service Quality: SERVQUAL from the other side, MIS Quarterly 32 (4) : 133-150 .

41. Mikol, Myriam, (2003): Quality assurance In Australian Higher Education, Acase study of the University of Weslern, Sydney nepean, (on line). www. Oecd.org/ data oecd. 27-6-2011

التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي

الدكتورة إخلاص حسن السيد عشرية
رئيس قسم علم النفس التربوي، كلية التربية
جامعة الخرطوم، السودان
dr.iklhas_ashria@hotmail.com

الملخص: *تهدف هذه الدراسة الى تقصي واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، إذ أدت التطورات الحديثة في العلوم والمجالات الأكاديمية المختلفة إلى تزايد الاهتمام بالجودة الأكاديمية في الآونة الأخيرة، وأصبحت قضية الجودة وضمانها واعتماد برامجها والتأكيد عليها في بؤرة اهتمام القيادة السياسية والتنفيذية على جميع المستويات من أجل اعداد طالب جامعي يرقى إلى مستوى المعايير المعترف بها عالميا وقادراً على المنافسة المحلية والإقليمية و العالمية. تعمل مؤسسات التعليم العالي جاهدة على تطوير برامج التعليم العالي ومساندة العلوم والتقنيات والتنبؤ للمستقبل، ومن خلال الأبحاث والدراسات المختلفة في كافة حقول المعرفة. ويتناسب هذا الدور مع طبيعة التنمية والاستثمار والابتكارات العلمية والفكرية والثقافية في عصر يشهد ثورة في المعلومات والاتصالات. من اجل جودة التقويم في رياض الاطفال فانها تتطلب خطوات للاعداد التربوي بمؤسسات التعليم العالي لتقديم خدمات عالية الجودة لبناء امة متعلمة واعية امنة مطمئنة لغدا افضل بذكائها الاخلاقي، وتنبع اهمية هذه الدراسة بانها تسلط الضوء على اهم مراحل الفرد العمرية وهي مرحلة رياض الاطفال، قامت الباحثة باعداد استبانة بتصميمها على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الاكاديمي ولتحقيق ذلك الغرض تم تحكيمها من خبراء تربية واشتملت عينة الدراسة على 50 مديرة و10 مشرفات تربويات بولاية الخرطوم ومقابلة خبراء في التربية من الجامعات السودانية لمعرفة واقع التقويم في رياض الاطفال، وبعد المعالجة الاحصائية للاستبانة وتحليلها على ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي مرتكزة على سبعة محاور لبرامج الذكاء الاخلاقي هي التمثل العاطفي، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة، واشتملت الاستبانة على عدد من البنود وفق معايير الاعتماد الاكاديمي منها مدى الالتزام بمعيار الرؤية والرسالة، الادارة القيادية للروضة، تهيئة البيئة للاستعداد للتعلم، التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، نواتج التقويم، الخدمات المجتمعية المقدمة من الروضة، تضمين معايير الجودة والمساءلة داخل الروضة، إذا قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة المعالجات الاحصائية الاتية النسب المئوية، اختبار (ت) والتباين، توصلت نتائج الدراسة الى عدد من النتائج منها قصور التقويم في رياض الاطفال من وجهة نظر الخبراء لعدم التخصص في مرحلة رياض الاطفال والمنافسة العالية بين رياض الاطفال، وان هنالك دلالة احصائية عند مستوى (0.1) بين استجابات المديرات في التقويم رياض الاطفال على ضوءالذكاء الاخلاقي في بعد الالمام برؤية ورسالة واضحة يُعزى للتاهيل التربوي لهن اما بقية الابعاد لم تظهر النتائج ان هنالك فروق دالة احصائياً. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات من اهمها اهمية التدريب على برامج نفسية – إرشادية كبرامج لتنمية الذكاء الاخلاقي في مرحلة الاعداد التربوي بمؤسسات التعليم العالي واثناء الخدمة، تعين متخصصين في القياس والتقويم النفسي والتربوي ومرشدين نفسين داخل رياض الاطفال، وضع معايير للاعتماد الاكاديمي لتقويم في رياض الاطفال على أُسس نفسية للتلبية الاحتياجات ومتطلبات الطفل النمائية، الاستعانة بخبراء علم النفس التربوي في تصميم مناهج ما قبل المدرسة.*

الكلمات المفتاحية: *التقويم في رياض الاطفال – الذكاء الاخلاقي – الاعتماد الاكاديمي.*

المقدمة:

تحتم علينا معطيات العصر الحديثة، بما فيها من تكنولوجيا وحوسبة للمناهج، كمصدر مهم من مصادر التعلم، استراتيجيات تقويم حديثة تستخدم أدواتاً مختلفة عن تلك السائدة في رياض الاطفال الآن، والتي تعتمد في جلها على الاختبارات، المتمثلة في القراءة والكتابة، و ان لا ترتكز كلية على الملاحظة بما فيها من عدم موضوعية. وحيث أن التقويم يعتبر من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فالتعلم النوعي المنشود للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات يتطلب توظيف استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة (وزارة التربية والتعليم، 2003).

ومن هنا فقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهدافاً جديدة ومتنوعة، فقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية – التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس – إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور. وبذلك أصبح التوجه للاهتمام

بنتاجات تعلم أساسية ، وهذه التحولات تتطلب ذكاء اخلاقي وبرامج متخصصة له واعداد خاص في التعليم العالي لجودة التقويم الفني الذي من الصعب التعبير عنه بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينات، ليحل مكانها كتابة أهداف حول نتاجات التعلم Learning outcomesوالتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performance يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي authentic assessment وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطفل ويقيسها في مواقف حقيقية فهو تقويم يجعل الاطفال ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، ليكون علمهم من اجل مهارات الحياة، ومدى الحياة.

ما الفخرُ إلا لأهلِ العِلْم إنَّهم على الهدى لمن استهدى أدلاَّءُ
وقَدْرُ كلِّ امرىءٍ ما كان يُحسِنُه والجَاهِلُون لأهْل العلم أعَداءُ
ففُزْ بعلمٍ تَعِشْ حياً به أبـداً النَّاسَ موتى وأهلُ العِلْمِ أحْياءُ

ولاهمية التقويم العلمي في رياض الاطفال فان ذلك يتطلب اعتماد اكاديمي لبرامج متقدمة في التقويم والتى تقترح هذه الدراسة معرفة واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، تحوطاً تربوياً لتجويد العمل في رياض الاطفال القدرة على مواكبة واتقان وجودة التعلم في أهم مرحلة تكوينية لشخصية الطفل.

مشكلة الدراسة: لم يعد التقويم في رياض الاطفال مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمتعلم في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية المتعلم بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه، ليشمل كل من يعمل مع الطفل ويهدف التقويم الواقعي إلي تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم، تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل تعزيز قدرة الطفل على التقويم الذاتي،جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم، استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم ان السعي لبناء برامج ذكاء اخلاقي في مؤسسات التعليم العالي لتقويم العملية التعليمية التي تطور لدي الاطفال القدرة على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ ليوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي reflexive thinkingلصالح توجيه التعليم بما يساعد الطفل على التعلم مدى الحياة. وبالرغم من ان مرحلة رياض الاطفال توصف بانها تهئية للمدرسة الا انها في الواقع ممارسات مدرسية بمواصفات تقليدية من كتب وواجبات واختبارات تستجيب اليه رياض الاطفال في ظل التنافس الاستثماري، وبهذا التعدي تمس احتياجات وقدرات وخصائص طفل الروضة والذي اشارت اليه جملة دراسات تربوية، فيصبح من الضرورة بمكان تقصي واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي.

السؤال الرئيسي لهذه الدراسة ما واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي؟

فروض الدراسة:

1. تفترض الباحثة ان هنالك فروق دلالة احصائية للتقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الخبراء في التربية ؟
2. تفترض الباحثة ان هنالك فروق دلالة احصائية للتقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يعزى لتأهيل المديرة؟
3. تفترض الباحثة ان هنالك فروق دلالة احصائية للتقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يعزى لخبرة المديرة؟
4. تفترض الباحثة ان هنالك فروق دلالة احصائية للتقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يعزي لتأهيل المشرف التربوي؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة الى:

1. معرفة واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر خبراء التربية.
2. معرفة واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر المشرفة التربوية
3. معرفة واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر المديرة.
4. واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي باختلاف التأهيل التربوي للمديرة.
5. التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي باختلاف خبرة المديرة.

أهمية الدراسة: تتركز اهمية هذه الدراسة:

1. اتساع مجالات التقويم وتنوع طرائقه وأساليبه، مما يستلزم اعتماد برامج للتقويم.
2. الحاجة الى التقويم المقرون بمنهجية علمية، في ظل الاستثمار التنافسي في رياض الاطفال.

3. تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للطفل لتحقيق تعليم عالي الجودة.
4. تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة في ظل الانفتاح والانفجار المعرفي.
5. تنمية مهارات متعددة ضمن برامج علمية متكاملة.
6. تعزيز قدرة الطفل على التقويم الذاتي في المواقف الحياتية المختلفة.
7. جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم لتخطيط استراتيجي افضل.
8. استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الجغرافية: رياض الاطفال الخاصة والحكومية بولاية الخرطوم.

الحدود البشرية: مديرات رياض اطفال بلغ عددهم 50 مديرة و10 مشرفات تربويات و5 خبراء تربية من الجامعات السودانية بولاية الخرطوم.

الحدود الزمانية: خلال العام الدراسي 2013–2014.

منهجية الدراسة الميدانية: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة:

مديرات رياض اطفال بلغ عددهم 50 مديرة 10 مشرفات تربويات بولاية الخرطوم. و5 خبراء تربية من الجامعات السودانية بولاية الخرطوم خلال العام الدراسي 2013–2014.

أهم خصائص العينة:

1. **متغير الخبرة**

الجدول رقم (1) يوضح افراد العينة من المديرات، المشرفات، الخبراء حسب متغير الخبرة.

المديرات	النسبة المئوية	المشرفات	النسبة	الخبراء	النسبة
من 1–5	%60	من 1– 5	%30	1–5	%0
6–10	%20	6–10	%50	6–10	%20
11اكثر من 15–	%20	11– اكثر من 15	%20	11– اكثر من 15	%80
المجموع	%100		%100		%100

من الجدول أعلاه يتضح ان افراد عينة الدراسة بهم (60%) من المديرات خبرتهن من عام الى خمسة أعوام ، اما ، وخبرة المشرفات التربويات من 6–10 سنوات بلغت 50%. وخبرة الخبراء 11– اكثر من 15 80%.

2. **متغير المؤهل العلمي**

الجدول رقم (2) يوضح أفراد العينة حسب متغير التاهيل التربوي.

المؤهل المديرات	النسبة %	المؤهل للمشرفات التربويات	النسبة
تربوي في رياض	%50	تربوي في رياض	%65
الاطفال		الاطفال	
تربوي في غير رياض الاطفال	%50	تربوي في غير رياض الاطفال	%35
المجموع	100	المجموع	%100

تتساوى نسبة التاهيل التربوي وغير التربوي لدى فئة المديرات، إذا بلغت النسبة 50% اما بالنسبة للمشرفات التربويات التأهيل التربوي أعلى 65% الا انه في تخصص غير رياض اطفال.

أدوات الدراسة

1. تم إعداد مقابلة شخصية لمعرفة رأي خبراء التربية في واقع التقويم برياض الاطفال.
2. تم تصميم استبانة لمديرات ومشرفات رياض اطفال وفق معايير الاعتماد الاكاديمي

إجراءات الدراسة

وتم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت 10 مديرات و4 مشرفات تربويات وللتاكد من صلاحيتها في فهم لغة ومحاور الاستبانة، ثم اتباع الاساليب الاحصائية للتأكد من صدق وثبات الاستبانة كالاتي:

1. صدق الاستبانة: تم حساب صدق الاستبانة التى أعدها الباحث من خلال الأسلوبين التاليين:

الأول: صدق المحكمين: تم تجريبها على عينة استطلاعية بلغت 10 مديرات و3 مشرفات وذلك للحكم على درجة وضوح العبارات ومن ثم عرض الاستبانة فى صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية في التخصصات الآتية وعلم النفس ومناهج وطرق تدريس، للحكم على درجة وضوح العبارات وتمثيلها للهدف الذى وضعت له وحذف وتعديل ما يرونه يسهم فى وصول الاستبانة إلى الشكل الأمثل للتطبيق. وبعد إجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون، أصبحت الاستبانة مكونة من سبعة ابعاد على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق لمعايير اعتماد الأكاديمي، كما يوضحها الجدول التالي:

الثاني: صدق الاتساق الداخلي: ويعبر صدق الاتساق الداخلي عن درجة ارتباط بيرسون لابعاد الذكاء الاخلاقي الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضحها الجدول رقم (3).

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد استبانة والدرجة الكلية لها عند مستوى دلالة (0.01) تراوحت بين (0.829–0.960) وهى قيم مرتفعة تشير إلى الاتساق بين الابعاد، مما يعكس درجة عالية من الصدق بين فقرات وأبعاد الاستبانة.

جدول(3) معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الذكاء الاخلاقي بمعايير الاعتماد الأكاديمي.

م	ابعاد الذكاء الاخلاقي لضمان معايير الاعتماد الأكاديمي	معامل ارتباط
1	الذكاء الاخلاقي من خلال الرؤية والرسالة	0.917**
2	الذكاء الاخلاقي للادارة القيادية للروضة	0.950**

3	الذكاء الاخلاقي في تقويم استعداد الطفل للتعلم	0.870**
4	الذكاء الاخلاقي لتقويم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.	0.829**
5	الذكاء الاخلاقي لتقويم نواتج التعلم	0.950**
6	برامج الذكاء الاخلاقي من خلال الخدمات المقدمة	0.870**
7	الذكاء الاخلاقي في تضمين معاير الجودة والمساءلة	0.960**

** دال إحصائياً عند 0.01

2. ثبات الاستبانة:

باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات (0.959)، وباستخدام التجزئة النصفية لعبارات الاستبانة، جاءت قيمة معامل ارتباط سبيرمان وبراون (Spearman-Brown) (0.926) وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

مصطلحات الدراسة

تقويم كلمة تقويم تشتمل على التعديل والتحسين والتطوير لمسار تحقيق الأهداف. وقد أورد (علام 2003) تعريفا للتقويم بأنه" عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التربوية ,– تعريف بروفس)1974 فيعرف التقويم بأنه عملية رسم الخطوط العريضة، والحصول على معلومات مفيدة (stuff beam ,1974 تقدم للأطراف المعنية للاسترشاد في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات، كما يعر ف هار في، وماكمانيس أن التقويم هو عملية تقييم للأداء الفعلي للأفراد أو المؤسسات مقارنة (Harvey & McManus (1978, بالأهداف والنواتج المرجوة التي يمكن قياسها وهو التعريف الاجرائي لهذه الدراسة.

الذكاء الأخلاقي: عرف العديد من العلماء ووضعوا له تعريفات كثيرة، فمنهم من عرفه بالعدل، ومنهم من عرفه على أنه قدرة الإنسان على الالتزام بما يؤمن به، وآخرون عرفوه على أنه تسمية الفضائل والأخلاق ومعرفة المشاعر. ونخرج من هذه التعريفات بتعريف عام للذكاء الأخلاقي يتلخص في نقطتين هما: -قدرة الإنسان على الالتزام بما يؤمن به. قدرة الإنسان على تسمية القيم والأخلاق، أي حين يسأل نفسه لماذا أقوم بهذا التصرف يعرف كيف يجيب على نفسه، ويقول مثلا: لأن هذا شجاعة أو لأن هذا كرم أو إيثار أو غير ذلك من الصفات. بوربا 2001 عرفته بانه الفرد الذي لديه قناعات أخلاقية بحيث تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاك، سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً هي: التعاطف العطف (Empathy)، (Respect) الاحترام،-Self) control) ضبط النفس، (Conscience)الضمير (Fairness). العدالة، (Tolerance) التسامح، (Kindness) أو الشفقة 4 :p ,2001) كما يعرفه (Gullikson 2004) بأنه "ما يقدمه الآباء من قدوة متمثلة في السلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير بفرض تنمية العطف والرحمة والاحترام، التعريف الاجرائي لذكاء الاخلاقي قدرة المديرة والمشرفة التربوية على التقويم في رياض الاطفال وفق معاير بفرض تنمية العطف والرحمة والاحترام.

معايير الاعتماد الأكاديمي: يشير محمد، وقرني أن "الاعتماد لغة يعني : الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه، ويعني المصطلح باللغة الانجليزية Accreditation إقرار، أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام يعرف أبو سنينة، معايير الاعتماد الأكاديمي بأنها "مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة،مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية." بنشاطات تعليمية، بعد أن توفرت لها المعايير الواجب توفرها للقيام بمثل هذه المهمات تعرف بأنها عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو أحد للتوصل إلى برامجها بمبادرة طوعية منها، وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محدد ة أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لفترة زمنية محددة فالاعتماد هنا شهادة تثبت ضمان النوعية والجودة، وهى مهمة ضرورية للمؤسسة في علاقتها مع الطلبة والأهل والأساتذة والجهة المانحة وسوق العمل والمجتمع المحلي. إن الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية يؤهلها لإعداد خريجين متقنين مهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل، ويمكن تصنيف مجالس الاعتماد بشكل عام إلى: فئة المجالس المختصصة وهي التي تتولى مهمة اعتماد برامج دراسة محددة، وفئة المجالس التي تتولى اعتماد المؤسسة بكاملها.

مفهوم التقييم والتقويم فى العملية التعليمية

يتحدد معنى التقييم في أنه تحديد القيمة أوالقدر الذى تحقق من الأهداف بينما فالطفل ينمو ويحتاج الى دعم عمليات النمو على نحو متوازن لجميع جوانبه العقلية والجسمية والحركية والنفسية والاجتماعية عن طريق الأنشطة والخبرات المختلفة التي توفرها الروضة فى اطار منهج قائم علي النشاط يستهدف اتاحة الفرص للنمو المتكامل ولتعلم المفاهيم والمهارات والاتجاهات ولغرس العادات المرغوبة فيها لدى أطفال الروضة ،والتقييم المستمر والتأمل فى نتائج التقييم هو الذي يمنحنا فرصة التقويم الفعال، والتصحيح لاساليب الانشطة والممارسات الخاصة بتهيئة خبرات التعلم المربية فى الروضه، من أجل بلوغ الاهداف والاتساق مع المؤشرات والمعايير المنشودة، فالتقييم والتقويم عمليتان متلازمتان تكمل كل منهما الاخري وتترتب عليها، وبدونهما لن نستطيع الحكم على تحقق الاهداف، ولن نستطيع تطويرالانشطة والممارسات التى نعدها فى اطار منهج الروضه، والمعلمة فى رياض الاطفال تستعين بنتائج التقييم لتشخص مواطن الضعف ولتضع خطط التعديل والتحسين والتطوير شأنها فى ذلك شأن الطبيب ويستند فى ذلك الى مداخل تشخيصية وعلاجيه ووقائية.

أنواع التقييم والتقويم

هناك تصنيفات عديدة لأنواع التقييم، حيث يتم تصنيف التقويم طبقاً للأهداف المرجو تحقيقها، أو وفقا للقائم بعملية التقييم.

اولاً: التقييم والتقويم الفعال طبقا للأهداف

التقويم المبدئى أو القبلى (Initial or Pre-Evaluation) ويتم قبل تعلم الاطفال لمحتوى المحور أو الوحدة لتحديد ما يتوافر لديهم من خصائص، معارف... إلخ ترتبط بموضوع التعلم بهدف الكشف عن حاجة الاطفال إلى تعلم مهارات أو متطلبات قبل البدء في الاندماج فى خبرة التعلم الجديدة ومن أمثلته الاختبارات التشخيصية، القبلية... إلخ.

التقويم التكوينى، البنائى (Formative Evaluation) ويعنى استخدام التقويم أثناء عملية التعلم ويستهدف تحديد مدى تقدم الاطفال نحو الاهداف التعليمية المنشودة وتقديم تغذية راجعة Feedback للمعلمة عن سير تعلم الاطفال بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل في أداء المتعلم ويضم ثلاثة مراحل هى: جمع بيانات، تحليلها، ثم المراجعة والتنقيح خلال التغذية الراجعة.

التقويم التجميعى (Summative Evaluation) ويعنى الحكم على إحراز نواتج التعلم بهدف اتخاذ قرارات مثل نقل المتعلم إلى مستوى أعلى ويتم عادة في نهاية تدريس محتوى أو برنامج تعليمى أو في نهاية مرحلة ومن أهم أدواته المستخدمة ما يعرف بالاختبارات الختامية Final Exam.

التقويم البعدى (Post Evaluation) يتم بعد انتهاء البرنامج التعليمى وانقضاء فترة زمنية، قد تطول أو تقصر على انتهائه ويهدف إلى التحقق من مدى احتفاظ المتعلم وتطبيقه لما حصل عليه من تعلم وتتبع كفائته والتعرف على مدى احتياجه إلى برامج تجديدية أو علاجية وتنموية.

ثانياً: أنواع التقييم/ التقويم وفقا للقائم بالتقييم:

1. **التقييم الذاتى:** وهو نوع من التقييم يقوم به الفرد للحكم على ذاته لتحديد مدى ما استطاع تحقيقه من أهداف فيحدد جوانب القوة والضعف ويتخذ قررات ويضع خطط لتطوير نفسه، ويمكن ان يتم تدريب الطفل على ان يقيم نفسه ذاتيا فى مرحلة رياض الاطفال وفقا لمعايير محددة تتناسب ومدركاته وطبيعة النشاط الذى يمارسه.
2. **تقييم الأقران:** هو نوع من التقييم يقوم به الاقران سواء اقران المعلمة للمعلمة أو اقران الاطفال لزملائهم، وعلى الرغم من أن تقييم الأقران يبتعد عن التقويم التقليدى الذى يقوم به أصحاب الخبرة الا أنه لو نفذ بصورة جيدة فانه يساعد فى تحسين التعلم ويسهم فى تنمية مهارات التفكير الناقد سواء كان المعلمة أو الطفل.
3. **تقييم المجموعات:** وهو اتاحة الفرصة للمجموعات بتقييم عمل بعضهم، وذلك بأن تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت اليه فى أداء تكليفها، ثم تقوم المجموعات الأخرى بتقييم أدائها بعد عرض الأعمال والتكليفات وفى النهاية تؤدى هذه الأساليب الى مجموعة من الفوائد بالنسبة للطفل: تنمية القدرة الطفل على ملاحظة أعماله وأفكاره وأعمال وأفكار الآخرين، والتوجيه من قبل المعلمة، إجراء ضبط العلاقة بين المعلمة والأطفال في صف الروضة، إجراء ضبط عمليات التعاون بين معلمة الروضة وأعضاء الهيئتين التعليمية والإدارية في الروضة، إجراء ضبط عملية التواصل بين المعلمة وأولياء الأمور.

الاسس والمبادئ التي ينبغي مراعتها في التقويم الواقعي عند تطبيقه:

1. التقويم الواقعي: هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك المتعلم للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة.
2. العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف يجب مراعاتها عند الطلبة وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
3. التقويم الواقعي يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية.
4. انجازات المتعلمين هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها،ويقتضي ذلك أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه والميادين، متنوعاً في أساليبه وأدواته.
5. مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طفل. يتطلب التقويم الواقعي التعاون بين الاطفال ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يُعين فيها المتعلم القوي زملاءه الضعاف. بحيث يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال المتعلمين أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكل حالة (العبداللات وآخرون، 2006. التقويم الواقعي محكي المرجع، يقتضي تجنب المقارنات بين المتعلمين والتي تعتمد أصلاً على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعي، فان التعريف الاجرائي له: جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية:

المقابلة (Interview) لقاء بين المعلمة والطفل محدد مسبقاً يمنح المعلمة فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطفل واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً.

الأسئلة والأجوبة (Question and answer) أسئلة مباشرة من المعلمة إلى الطفل لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق. **المؤتمر (Conference)** لقاء مبرمج يعقد بين المعلمة والطفل لتقويم مدى تقدم الطفل في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

استراتيجية مراجعة الذات - Reflection تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً-التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات،والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها، وكذلك

نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة - عملية الرجوع إلى ما وراءالمعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة ويندرج تحت استراتيجية مراجعة الذات كل من تقويم الذات يوميات الطفل ملف الطفل.

ومن أدوات التقويم المقترحة لهذه الاستراتيجيات:

1. سلم التقدير اللفظي Rubric هو أحد استراتيجيات تسجيل التقويم، وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطفل في المستويات المختلفة. إنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب
2. سجل وصف سير التعلم Learning Log سجل منظم يكتب فيه الطفل عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرّية عن آراءه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.
3. السجل القصصي Anecdotal Records عبارة عن وصف قصير من المعلمة، ليسجل ما تفعله المتعلمة، والحالة التي تمت عندها الملاحظة. مثلاً من الممكن أن يدون المعلمة كيف عمل المتعلم ضمن مجموع، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني).

الاعتماد الاكاديمي لخدمة مرحلة رياض الاطفال

تخطو إدارات رياض الأطفال خطوات واسعة المدى في مجال التطوير في البيئة التربوية والبرامج التعليمية، ورفع مستوى الجودة في رياض الأطفال وتدريب العاملين فيها على تطبيق معايير الجودة في جوانب الأداء المختلفة. وتترجم الإدارة هذه الخطوات إلى مجموعة من البرامج والأنشطة التي يتضمنها برنامج عمل الإدارة وتغطي المهام الإدارية والفنية والخدمات التي تقدمها للفئات المستفيدة منها. وتتوزع هذه المهام بين أقسام الإدارة ووحداتها كلٌ بحسب مجال عمله ومسئولياته وبحسب موقع الأنشطة من العام الدراسي. حول برنامج عمل الإدارة وأهدافه، والنتائج المرجوة منه يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على المتعلم والمعلم والعملية التربوية بكافة ابعادها. التقويم يستند الى أسس علمية، بهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات أى نظام تعليمى، لتحديد مواطن القوة والقصور واتخاذ مايلزم من قرارات واجراءات لعلاج واصلاح مواطن القصور، وعندما امنت الدراسات العلمية على ان رياض الأطفال هي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيدا متوافقا مع ذاته ومجتمعه. مما يشعره بالاعتزاز بالنفس فيحب تلقي المعلومات. وبشكل اكثر تحديداً فان الروضة تهدف الى ما يلي:

1. التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية.
2. تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعددية والفنية والحركية والعلمية والاجتماعية من خلال الأنشطة.
3. تطوير القدرة على التفكير والابتكار والتخيل.
4. التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة.
5. تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته.
6. مساعدة الطفل على تكوين شخصيته بصورة ايجابية.
7. تعويد الطفل على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء.

لضمان اعتماد اكاديمي للجودة هنالك عدد من المجالات المؤدية الى إجراءات الجودة على النحو التالي:

المجال الأول: الإدارة والقيادة

يغطي المجال الأمور الإدارية التي تتعلق بالروضة ويضم (3) إجراءات جودة موزعة على النحوالتالي:

- إجراء ضبط عمليات القبول والتسجيل والانسحاب.
- إجراء ضبط عمليات أوجه إنفاق المخصصات المالية.
- إجراء ضبط العمليات لمديرة الروضة.

المجال الثاني: الصحة والتغذية والسلامة العامة

يضم المجال 4 إجراءات على النحو التالي:

- إجراء ضبط إرشادات وإجراءات الأمن والسلامة في الروضة.
- إجراء ضبط الخدمات الصحية المقدمة للأطفال.
- إجراء ضبط عمليات التعامل مع الحالات الصحية الخاصة والطارئة لأطفال الروضة.

المجال الثالث: البيئة المادية

يحتوي المجال على (2) إجراءين للجودة تتضمن ما يلي:

- إجراء ضبط تجهيز واستخدام ساحة الروضة الخارجية.
- إجراء ضبط توفير الأدوات والمواد التعليمية في صف الروضة.

المجال الرابع: المعلمة

يضم المجال 4 إجراءات جودة على النحو التالي:

- إجراء ضبط عملية إدارة الصف والضبط.

المجال الخامس: التعليم

يركز المجال على المعلمة داخل غرفة الصف ويضم (4) إجراءات جودة على النحو التالي:

إجراء ضبط **استراتيجيات التدريس:**

- إجراء ضبط عملية تصميم وتوظيف الوسائل والمصادر التعليمية.
- إجراء ضبط عمليات أنشطة رياض الأطفال.
- إجراء ضبط استخدام الأدوات والمواد التعليمية.

المجال السادس: التقييم

يركز المجال على طرق رصد تعلم ونمو الطفل تحت إجراء:

- إجراء ضبط عملية تقييم طفل الروضة.

المجال السابع: العلاقة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور

تركز إجراءات الجودة على العلاقة التي تبنيها الروضة مع:

- إجراء ضبط آلية التواصل مع أولياء أمور الأطفال.
- إجراء ضبط آلية التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي.

أنواع الاعتماد الأكاديمي:

تشير الأدبيات إلى أنه يمكن تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع هي: الاعتماد الأولي (العام للمؤسسة)، والاعتماد الأكاديمي البرنامجي، والاعتماد المهني ، فيما يلي محاولة للتعرف على هذه الأنواع:

1. **الاعتماد المؤسسي الأولي (العام):**

يمنح هذا النوع من الاعتماد تأهيلاً أولياً ومبدئياً للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدات هامة متكاملة أي أن هذا النوع من الاعتماد يتضم اعترافاً بالكيان الشامل للمؤسسة، فإذا ما تم التأكد م توافر هذه المعايير، يتم الانتقال إلى الاعتماد الأكاديمي كجزء مكمل للاعتماد الكلي للمؤسسة (عبد العزيز وحسين).

2. **الاعتماد الأكاديمي (البرنامجي)**

يمنح هذا النوع م الاعتماد عادة للبرامج الأكاديمية المتخصصة وذلك بعد حصول المؤسسة أو مرورها، واجتيازها للترخيص الأولي أو الاعتماد العام، وهذا لا يمنح إلا بعد مرور سنة واحدة من تخريج الدفعة الأولى على الأقل، وذلك لضمان الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها ولأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم ونشاطاتهم البحثية وخبراتهم، وعددهم وأدائهم الشهري والنهائي وسجلاتهم الأكاديمية وتوفير مصادر التعليم المختلفة .

3. **الاعتماد المهني:**

إذا كان الاعتماد الأولي يختص بالاعتراف بجودة المؤسسة التعليمية و الاعتماد الأكاديمي (البرنامجي) يختص بالاعتراف بالبرنامج الدراسي للمؤسسة فإن الاعتماد المهني يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة وبذلك فهو يمنح الشهادة الأكاديمية من قبل مؤسسات اعتمادية أعدت لهذا الغرض كالنقابات المهنية. بذلك يعرف بأنه : الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس.

صلة الذكاء الاخلاقي بمعايير الاعتماد الاكاديمي

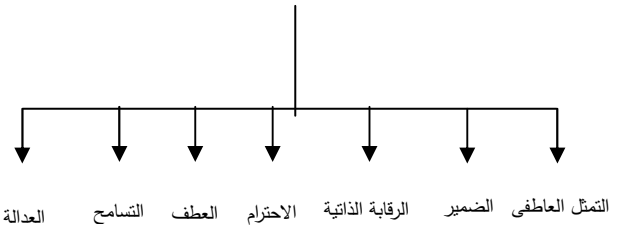
عندما نتتبع فكرة الذكاءات المتعددة، فإنها مجرد مسألة وقت قبل أن يظهر من يطلق مصطلح "الذكاء الأخلاقي" وفي الواقع إذا وسعنا الفكرة المعيارية للذكاء لكي تشتمل علي معرفة المخلوقات البشرية، فإن أحد أنواع الذكاء في عالم الأخلاق تصبح مقبولة ظاهرياً. ولكن ما لم ننشيء ببعض الدقة العلاقة بين المعرفة، والأفعال، والقيم فإن الاعتراف بالذكاء الأخلاقي يخفي خطراً ملحوظاً. حيث يظهر الأفراد في إطار مهارات جاهزة قابلة للقياس. كانت الأخلاق تمثل فرعاً من فروع نظام القيمة الثقافي. يهيمن الأفراد علي نظام القيمة في ثقافتهم من خلال أنواع الذكاء المتمثلة في الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي والذكاء الشخصي وسواء تمسك الناس بنظام القيمة أو عملوا علي عكس اتجاهه بطرق بنائه أو مدمرة، فإن ذلك يعتبر قراراً شخصياً، وليس داخلاً في النظام الحسابي الذي أطلق عليه "ذكاء". هذا التقسيم بين ما هو "صحيح" وما هو "خير" قد أخذ حصانة في الحضارة الغربية، تلك الحقيقة التي تعني الكثير من الثقافات الأخرى قد أدمجت معاً عالم المعرفة والفضيلة تاركة كل ما يتعلق بالغربيين لم يمس، إذا لم يكن محيراً. الأخلاق كما هو الحال مع الشخصية، قد يكون مهماً ولكنه شيء والذكاء شيء آخر.

إن الدليل حول تطور الحاسة الأخلاقية، وحول إمكانية تمثيلها في المخ البشري من الأمور التي تتطلب المزيد من الفكر والتأمل، ولكن أصبح من الواضح أن الرئيسات (أعلي رتب الثدييات بما فيها الإنسان) لديها حاسة أولية للصحيح والخطأ. الأكثر من هذا أن علماء النفس التطوريين وصلوا إلي الاعتقاد بأن حاسة العدل هي ناتج الاختيار الطبيعي في الأنواع البشرية. تتراكم الأدلة أيضاً بأن بعض أنواع العلل النفسية والعلل الاجتماعية ترتبط بضعف حاسة التمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ أو من التفكك بين هذه الحاسة وبين العواقب العاطفية.

تتمثل الطريقة الأخرى في تناول الذكاء الأخلاقي في المرشح في دراسة الأبعاد الأخلاقية للأفراد الذين قد أنجزوا أعمالاً معرفية بطولية غير عادية. لقد دُرست حوالي ثلاثين شخصية من المبتكرين والقادة المتميزين مع الأخذ في الاعتبار أعمالهم غير العادية بصرف النظر عن مدي ارتباطها بالموضوعات الأخلاقية. (في اللمحات المتعمقة عن حياة الأشخاص التي ظهرت في كتاب: (العقول المبدعة والعقول القائدة Creating Minds and Leading Minds) ونحن نعرف الآن كيف ترتبط أنواع الذكاء بحياة هؤلاء الأفراد). عند الرؤية من خلال عدسات أخلاقية نجد أن حياة هؤلاء المبدعين في العصر الحديث الذين درستهم ممن يمكن – بأي مقياس – أن ينظر إليهم علي أنهم مثالاً أخلاقياً في حياتهم الشخصية في الواقع ، شخصيات مثل: Pablo Picasso , Sigmund Freud , Martha Graham , T.S Eliot , Igor Stravinsky وحتى Albert Einstein وسوف يكون من السهل علي أولئك الشخصيات أن توصف بالأخلاق المريضة، بنفس السهولة بأن توصف بأخلاق القديسين. وللأسف، كل من هؤلاء الرجال والسيدات لم تظهر عليه أية حساسية أخلاقية في كثير من أوجه حياتهم الشخصية.

ومع ذلك من السهل طرد أي من هؤلاء الأفراد علي أنهم بعيدين عن دائرة النفوذ الأخلاقي. عند التحول إلي أولئك الذين قد أصبحوا في النهاية قادة بمفهوم أقرب إلي ان يكون تقليدياً، يجد المرء علامات معينة ذات ارتباط بالموضوعات الأخلاقية. في أزمنة مبكرة، توافق هذا الارتباط نمطياً مع اهتمام بالموضوعات الدينية، أما من خلال الدين كتنظيم موثق أو عن طريق الفضائل الدينية، أما من خلال الدين كتنظيم موثق أو عن طريق الفضائل المنبثقة عن قيم أخلاقية شخصية. أشخاص مثل Martin Luther King وأيضاً Robert Maynard Hutchins جاء من خط الكهنة الدينيين، وقد تشربوا الاهتمام بالمسائل الاخلاقية كجزء من بيئتهم الأسرية آخرون مثل Robert. J Oppenheimer وأيضاً Mahatma Gandhi تمسكوا بالاهتمام بمعالجة ومعاملة الآخرين وعواقب انتهاك الميثاق الأخلاقي للمرء وحتى مع الأشخاص الذين يتبنون المنهج الشمولي (الدكتاتورية) في السياسية والأخلاق يستطيع المرء أحياناً تحديد الذين يجدون أنفسهم مدفوعين لرفع نوع ما مبكر من "الأذي" "سواء أكانت خلفياتهم ذات إمتيازات خاصة كما هو الحال V.I. Lenin، Mao Zedong أو من الطبقات الفقيرة كما هو الحال مع Adolf Hitler، وأيضاًJosef Stalin. كشفت دراسات عديدة أيضاً أن الأطفال الموهوبين أكثر احتمالاً من زملائهم في إثارة موضوعات ذات طبيعة أخلاقية، علي الرغم من أن هذا الاهتمام لا يعني بالضرورة أنه نتيجة التمسك بميثاق المجتمع المحيط بهم. أن أكثر أشكال الاهتمام بالأخلاق وضوحاً تأتي من التدريب (والتدريب الذاتي) الذي حصل عليه Angelo Roncalli بصفته "البابا John الثالث والعشرين". روسي Roncalli إلي الالمام والسيطرة علي كل مدركات دينه، وأن يطبقها في حياته اليومية، ملقياً علي نفسه أقسي أنواع التأنيب النفسي الذاتي في المواقف التي ينتهك فيها مبدأ أخلاقياً صريحاً. في المناسبة الوحيدة المسجلة، عندما طلب منه أن يختبر حدود الميثاق الأخلاقي الكاثوليكي، تلقي تأنيباً قاسياً من المشرفين عليه. ومن ذلك الحين احتفظ Roncalli بشكوكه لنفسه فقط. فعل هذا بنجاح علي مدي سنوات ، إلي أن وضع في منصب ديني حيث أتيحت له الصلاحيات بأن يضع لنفسه وبنفسه مجموعة الاهتمامات الأخلاقية الشخصية الكثير من المبدعين المتميزين قد طوروا حاسة قوية لمدي ملائمة التحركات المسموح بها وغير المسموح بها داخل نطاق نفوذهم الذاتي: يختلف المبدعون اختلافا كبير من شخص إلي آخر ، عندما يكون الأمر متعلقاً بالمعتقدات القوية التي تذهب معهم إلي بيئة أعمالهم ،إذا ما كانت تصبح سارية المفعول في علاقاتهم الإنسانية والمجتمعية بصفة عامة. في معظم الحالات هذا الخط متقطع في أحسن الاحتمالات. ومن بين أولئك الذين تتركز خبراتهم النهائية في التعامل مع المخلوقات البشرية الأخرى، هناك احتمال كبير في أن يواجه المرء حالات مبكرة النضج عقلياً مع الموضوعات الأخلاقية بالنسبة لبعض الأفراد مثل Gandhi يبدو أن هذا الاهتمام يعكس حرصاً محكماً بالتأثيرات التي تحدثها تصرفات المرء علي الآخرين. ومع آخرين حالاتهم أقل سعادة، قد يعكس الاهتمام مشاعر الشخص بأنه يعامل بصورة غير عادية إما بصفة شخصية أو بصفته عضواً في جماعة معينة. نجد أن المواثيق المجتمعية والشخصية التي تحكم الأخلاق مختلفة كما تختلف طرق البحث، والفلسفات، والدينات، التي قد برزت وتطورت في ثقافات متنوعة علي مدي الألفية السابقة. إن إنجاز الأدوار الأساسية يتطلب بالتأكيد مجموعة من أنواع الذكاء الإنساني – بما في ذلك الذكاء الشخصي، اللغوي، المنطقي وربما الوجودي – ولكنه أساساً بيان عن نوع الشخص الذي يعبر عنه سلوكه، أو بدقة أكبر نوع الشخص الذي طوره بنفسه ليكون كذلك. أنه ليس شيء ذاته ذكاء. ومن ثم "الأخلاق" بيان عن الشخصية، الفردية الإدارة الطباع – وفي حالات الأكثر سعادة عن تحقيق الطبيعة الإنسانية في أعلي درجاتها.

الفضائل الجوهرية المكونة للذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية)



وفقاً لتصور ميشيل بروربا

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المكونات (الفضائل):

1. **التمثل العاطفي: Empathy**

How to identify with and Feeling other people's concerns?

كيف تتفهم أو تستدمج مشاعر الآخرين واهتماماتهم؟ يعتبر التمثل أو التفهم العاطفي أو التعاطف، هو الفضيلة الأساسية في الذكاء الأخلاقي (الكفاءة الأخلاقية) وهو يعني "القدرة على فهم اهتمامات الآخرين، والشعور بها، بحيث يصبح المرء أكثر حساسية إزاء حاجات ومشاعر الآخرين، وأن يقدر ظروفهم ويساعدهم، ويتفهم المشاعر الوجدانية المصاحبة للحظات الألم والفرح، وبشكل يحول دون معاملة الآخرين بقسوة، أو لا مبالاة وعدم التقدير لمشاعرهم.

2. **الضمير: Conscience**

How to know the right and decent way to act that way?

كيف تعرف الطريق الصحيح والنزيه وتعمل بموجبه؟ هو الذات المثالية Ideal self أو ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد من القيم والمثل العليا التي تراقب عمل الذات العامة، أو الاجتماعية، والتي تجعل الفرد يميز بين الصواب والخطأ، وأن يشعر بالإثم أو وخذ الضمير عندما ينحرف عن ذلك، إنه حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية مثل: الكرامة والإحساس بالمسئولية والتكافل. إن تشوه الضمير أو أزمته وضعفه لدى بعض الأفراد، تتمثل بعض مظاهره فيما يلي:

- ارتفاع مستوى العدوانية والعنف، فالعديد ضعفت ضمائرهم وأصبحوا أكثر ميلاً للعمل بأسلوب عدائي مناهض للمجتمع، إن ضعف الضمير والافتقاد للدعم والتوجيه الأخلاقي الخارجي، يجعل الناس

ضعافاً إزاء الدوافع العدوانية، حيث يكون العنف في الغالب هو النتيجة الحتمية، وأن الانتقام بأية وسيلة هو أمر مقبول.

- القسوة الزائدة لدى الأفراد، فظاهرة التنمر أو التحرش البدني والسخرية والتهديد، والدفع والضرب والصفع والرفس، هو الذي يمارسه الأشقياء – ضعاف الضمائر – على ضحاياهم.
- انتشار عملية الغش، وسرقة الكتب وتمزيقها بالمكتبات المدرسية أو بالمحلات التجارية، والاعتقاد بأن الغش أمر مقبول وليس بخطأ، وأنه من قبيل الضرورات التي تبيح المحظورات.
- العلاقات غير الأخلاقية، والإدمان وتناول العقاقير المخدرة، وعدم إدراك عواقب ذلك، أو الندم حيال الافتقار إلى الاستقامة.

3. **الرقابة الذاتية: Self- control**

How tap regulate your thoughts and actions to act the way you know, and feel right? كيف تنظم أفكارك وأفعالك، لكي تعمل بالطريقة التي تعرف وتشعر أنها صواب؟ الرقابة الذاتية أو مراقبة الذات Self monitoring هي ما يساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم وإدراكهم تناقضاتهم، إنها العضلة الأخلاقية التي توقف الأفعال المضرة بشكل مؤقت، عن طريق إعطائنا ثوان إضافية نحتاجها لإدراك العواقب المتحملة لأفعالنا، وكبح جماحها. ومن المفترض أنه عندما تغيب هذا الفضائل الجوهرية الثلاث للكفاءة الأخلاقية: (التعاطف، الضمير، الرقابة الذاتية)، يصبح الأفراد قنابل موقوتة تنتظر الانفجار.. فالافتقار للقدرة على الشعور بالآخرين، وصوت الضمير الذي يرشدنا نحو عمل الصواب، والقدرة على رقابة الدوافع الهدامة لدينا، يجعلنا عاجزين أمام مصادر الغواية والأغراء التي تعترض طريقنا. أن التعاطف يشعر الفرد بالتفهم إزاء حاجات الآخرين ومشاعرهم، بينما يساعد الضمير على معرفة الخطأ من الصواب، أما الرقابة الذاتية فهي ما يساعدنا على تعديل دوافع الفرد، بحيث يقوم فعلاً بما يشعر أنه صواب في قلبه وعقله، وهي ما يجعله يستشعر النتائج الخطيرة المترتبة على أفعاله، لأنها تساعد على استخدام عقله للسيطرة على عواطفه (بروربا، 2003، 107– 114).

4. **الاحترام Respect**

How to value others by treating in courteous and considerate way? كيف تُقَيم أو تشعر الآخرين بالأهمية والجدارة عن طريق معاملتهم بطريقة ودية ومحترمة؟ يعني الاحترام، أن تعامل الآخرين بالطريقة التي تحب أن يعاملوك بها، وأن تحب لهم ما تحب لنفسك، والأشخاص المحترمين أكثر اهتماماً بحقوق الآخرين، والتفكير بالآخر بطريقة أكثر إيجابية وأكثر اهتماماً أن احترام الذات واحترام الآخر، هو حجر الزاوية للوقاية من العنف والظلم والكراهية. وتتمثل بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بهذه القيم إيجاباً وسلباً فيما يلي:

- أن تدني احترام الذات، قد يدفع الناس للعمل بشكل غير محترم تجاه الآخرين وتجاه أنفسهم، والتورط في سلوكيات تفتقر للياقة والاعتبار، وعدم احترام السلطة، والفظاظة والسوقية.
- أن العديد من الأبناء والطلاب يعاملون بصورة غير محترمة من قبل آبائهم ومعلميهم، ويكونون ضحية للرسائل الساخرة وغير المحترمة والسلبية من الكبار.. وما لم يعاملوا باحترام، كيف لهم أن يتعلموا احترام الآخرين؟
- أن انحدار الكياسة أو اللياقة الاجتماعية، يزيد بشكل كبير من فرص العنف، ويعمل على تآكل القيم الأخلاقية السليمة كاحترام الآخر.
- أن الخوف من والتشكك في نوايا الآخر وخاصة الغرباء، قد يدفعنا للتصرف معهم بشكل غير أخلاقي، وعدم مساندتهم في حقوقهم، فالخوف من الآخر قد يدفع لعدم الثقة به.
- أن الافتقار لنماذج الاحترام في مجالات مختلفة، وانتشار اللغة البذيئة، تمثل مؤشرات على انحدار أخلاقي وأزمة عدم احترام.
- أن مظاهر عدم الاحترام، متمثله في القسوة والوقاحة والفظاظة، تنتشر عبر الأفلام السينمائية، واستخدام اللغة البذيئة عبر برامج الشبكة الدولية (الإنترنت) والأغاني السوقية المبتذلة.

5. **العطف: Kindness**

How to demonstrate concern about welfare and feelings of others? كيف تبدي الاهتمام براحة ومشاعر الآخرين؟ يعني العطف "القدرة على إبداء الاهتمام براحة الآخرين ومشاعرهم"، إن الحقارة وعدم العطف –كما توضح بروربا (2003) – موجودة بنسب وبائية بين شباب اليوم، إن عدم العطف يمكن أن يترك جروحاً عاطفية دائمة، ويمزج نسيج النمو الأخلاقي للفرد والمجتمع. وتتمثل بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بهذه القيمة فيما يلي:

- انتشار سلوك المضايقة والإيذاء في المجال المدرسي بين الطلاب، دليل على تدني هذه المهارة الأخلاقية، وهي المشكلة الأكثر شيوعاً والأقل اهتماماً في مؤسستنا التعليمية.
- أن عدم التشجيع الكافي على العطف، من قبل الآباء والأمهات والأشخاص الكبار، وتأثير الأقران غير العطوفين، أدى لتدني هذه القيم الأخلاقية في سلوك أبنائنا وطلابنا حيال بعضهم البعض.
- أن افتقار الصغار إلى كبار مهيمن في حياتهم، يساعدونهم على تشكيل قناعاتهم الأخلاقية، يجعلهم يتحولون إلى أقرانهم كمدرسين أخلاقيين. والواقع المزعج أن هناك أعداداً متزايدة من هؤلاء الأقران، من شأنها أن تضع أبناءنا في خطر اكتساب دروس مهلكة، فقسوة الأقران في تصاعد مستمر، وهذا يعني أن جميع الأطفال يتعرضون إلى اللاعطف سواء كانوا ضحايا أو شهود على القسوة.
- أن انعدام الحساسية تجاه اللاعطف، من قبل أبنائنا وطلابنا يرجع لأسباب عديدة، بيد أن هناك حقيقة واحدة لا يمكن إنكارها، وهي أن هذا الجيل من الشباب قد تعرض إلى رسائل مليئة باللوم والسلبية، التي تصور عالمهم على أنه عالم بارد وقاسي وأناني، وأن القصص العطوفة التي ترفع المعنويات، وتبين الجوانب الإيجابية والمهمة في الحياة، قد أُهملت من حياتهم.

6. **التسـامح Tolerance**

How to respect the dignity and rights of all persons even those whose beliefs and behaviors differ from our own? كيف

تحترم كرامة وحقوق جميع الأشخاص، وحتى أولئك الذين يختلفون عنك في المعتقد والسلوك؟ التسامح فضيلة أخلاقية مهمة، تساعد على تلاشي الكراهية والعنف والحقد، وتسهم في معاملة الآخرين بعطف واحترام وفهم، أنه يعني احترام الفروق بين الناس، وأن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب وعدل واحترام، بغض النظر عن مدى اتفاقنا معهم في بعض معتقداتهم أو سلوكياتهم. فالأطفال لا يولدون وهم يحملون الكراهية، فالمحاباة والتحيزات هي أمور متعلمة أو تأتي عقب غياب الفعل الاجتماعي لنشر التسامح وتعزيزه بين الأفراد في المجتمع. والتسامح له مظهرين – كما توضح بروربا (2003) هما:

أ. احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع خياراته الأخلاقية، طالما أنها لا تتجاوز على حقوق الآخرين، محاولة إقناعهم بالأفضل دونما سيطرة أو محاولة لفرض آرائنا عليهم وتقييد حريتهم بشكل مجحف.

ب. التسامح هو تقييم لثراء التنوع الإنساني وإدراك الإسهامات الإيجابية لذلك، وبأن كل شخص هو فريد من نوعه، وهو ما يمكننا من الاتفاق حول أكثر القضايا جدلاً، ومن العيش مع أعمق فروقاتنا، أو جوانب الاختلاف فينا، طالما أننا مستمرون في مناقشتها. (بروربا، 2003). إن التسامح يعني احترام الناس لبعضهم البعض كأشخاص، بغض النظر عن الفروق بينهم، سواء كانت فروقاً عرقية أو اجتماعية أو قدرات أو اتجاهات نوعية (ذكور – إناث). إن التسامح المتزايد هو ما يساعدنا على رفض المحاباة والتحيز والبغضاء والكراهية، وتعلم احترام الناس لشخصهم ومواقفهم، وليس للفروق والاختلافات بينهم.

7. **العـــدل: Fairness**

How to be open minded and act in a just and fair way? كيف تكون متفتح الذهن وتعمل بطريقة عادلة ونظيفة؟ "يعني العدل، وجوب معاملة الآخرين بطريقة فاضلة وعادلة وغير متحيزة، وأن تكون متفتحي الذهن ونزيهين". وتتمثل بعض المظاهر السلبية الناتجة عن ضعف هذه الفضيلة فيما يلي:

- أن المجتمعات التي تكرس قيم التنافس الزائد والفردية والمادية، يمكن أن تدفع – دون قصد – إلى تكريس عدم العدالة داخلها، وخارجها. فالتنافس والجشع وتكديس الثروة، والبحث عن الشهرة، وتشجيع عقلية الفوز بأي ثمن، قد تحول دون التصرف بطريقة غير عادلة. أن قدراً كبيراً يُعاني أخلاقياً، بسبب المعاملة غير العادلة أو إساءة المعاملة في إطار أسرهم أو مجتمعاتهم. لقد أشارت تقديرات مؤسسة أمريكية لحماية الأطفال أن ثلاثة مليون طفل يُساء معاملتهم أو يُهملوا كل عام، وأن ثلاثة أرباع المعتدين عليهم هم الأمهات والآباء.
- في المجال التعليمي، تمثل الخديعة وعدم النزاهة أو التحيز أمراً شائعاً،حيث يميل بعض المدرسين لمساعدة الطلاب على الغش في الامتحانات لرفع نسب النجاح، كما أشارت الجمعية النفسية الأمريكية إلى أن التنافس بين الطلاب لأجل الحصول على تقديرات عالية في الامتحانات، تدفع العديد منهم إلى الغش (بروربا، 2003). ففي رياض الاطفال تؤثر العلاقة الاسرية بالمعلمة في تقويمها للاطفال.

ومن الدراسات السابقة

دراسة الشمري، ٢٠٠٧ استهدفت الدراسة قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة بلغت عينة الدراسة) ٤٠٠ (طالباً وطالبة تم اختيارهم بالاسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات من جامعة بغداد، أربع كليات في الاختصاص الانساني واربع كليات في الاختصاص العلمي .وقام الباحث ببناء مقياساً للذكاء الاخلاقي لطلبة الجامعة وذلك اعتماداً على نظرية) بوربا لذكاء الاخلاقي، وتوصلت الدراسة إن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي، ووجود علاقة ارتباطية موجبةذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة فضلاًعن عدم وجودفرق في الذكاء الأخلاقي على وفق متغيري النوع) ذكور - إناث (والاختصاص) علمي. وفي دراسة أُخرى استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة وكذلك قياس الفروق في مستوى الذكاء الأخلاقي على وفق متغير النوع) ذكور -إناث. وتألفت عينة الدراسة من ١٠٠٠ طفلا وطفلة من مدينة نيويورك. ومن ابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة وإن واحد من كل عشرة أطفال لديه مشاكل مهمة في الذكاء الأخلاقي رغم ذكائه الاعتيادي أو حتى الفائق وهذا يرجع إلى إن الذكاء لا يعد معياراً مطلقاً لاكتساب الذكاء الأخلاقي ما لم يكن هناك تنشئة مقصودة ومستمرة لتعزيز وبناء الذكاء الأخلاقي فضلاً Kindlon عن وجود فرق في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث على وفق متغير النوع) ذكور - إناث وفي دراسة ثالثة استهدفت قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين. وتألفت عينة الدراسة من ٢٠٠٠ طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة نيويورك.وقامت الباحثة ببناء مقياساً للذكاء الأخلاقي وتألف المقياس من سبع مجالات الا ان الباحثة جعلت المقياس عاملاً واحداً لان هذه الفضائل هي مكونات أساسية وليست منفصلة. من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين: الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية,2001)

ثانياً: دراسات التقويم: دراسة سمير مراد 2011 يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف البحث تمّ تصميم بطاقة ملاحظة، وتطبيقها على عينة من معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق بلغت /124/ معلمة، وبعد الدراسة والتحليل تمّ التوصل إلى النتائج الى ان -تتمتع معلمة الروضة بقدر واف من الكفايات الشخصية التي تجعلها قادرة على التعامل مع الأطفال بشكل يرقى بهم إلى المستوى المطلوب وبما يحقق مبادئ الجودة الشاملة. تعاني معلمات الروضة من ضعف في بعض الكفايات التعليمية وخاصة تلك المتعلقة

بعملية تقويم الطفل واستخدام الأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة والإلمام بخصائص نمو الأطفال الوجداني -وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الروضة في مدى توافر الكفايات التعليمية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

وأهم الدراسات في معايير الاعتماد، ما يأتي: قام العتيبي وغالب(1996) دراسة لاقتراح المعايير الضرورية لتحسين مستوي برامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، واعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي لواقع برامج إعداد المعلم بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين في الوطن العربي، وذلك من خلال الاستفادة من الرؤى التنظيرية والواقعية حول الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات والكليات العربية .وتوصلت الدراسة إلي أن تتولى الأقسام الأكاديمية مسؤولية الإشراف على برامج إعداد المعلمين، وأن يتم تخطيط هذه البرامج في ضوء خطط التنمية والاحتياجات التربوية. -قام حسين وإبراها م (2002) بدراسة حول معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة والتي هدفت إلى التعرف على ماهية اعتماد المعلم، وأهدافه، ومراحله، وإجراءاته ومعاييره ومحاولة الوصول 2009م إلى تصور مقترح لاعتماد المعلم في مصر ، وقد اعتمد في ذلك على المنهج الوصفي لجمع البيانات ووصفها والربط بين مدلولاتها ، والذي يؤكد على أن الوصول إلى المعلم المعتمد لابد من توافر معايير الاعتماد، الذي يتنوع ما بين الاعتماد الكلي أو المؤسسي واعتماد أكاديمي للبرامج واعتماد مهني خاص بمهنة التدريس، ومع اختلاف متطلبات كل نوع إلا أنهم متداخلين ويعتمد كل نوع على الآخر ، ومعنى ذلك أن المعلم لا يكون كفئًا إذا تخرج من مؤسسة أدائها ضعيف وبرامجها الدراسية لا تؤدي الدور المنشود منها. في دراسة الورثا ن 1428 هـ (بمدينة الإحساء والتي هدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والى عوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير ، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير ،حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي: حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء .• دراسة علي وعبد العال (2007)والتي هدفت إلى التوصل إلى رؤية مقترحة لآليات تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعلم الجامعي بجمهورية مصر العربية من خلال التعرف على واقع الجهود المصرية المبذولة في مجال الجودة والاعتماد، وتحليل خبرات بعض الدول الآسيوية المتقدمة في هذا المجال وإمكان الإفادة منها في تطوير نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي المصري، وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن وذلك بإتباع مدخل جورج بيريداي في مجال الدراسات التربوية، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية من خلال عدة محاور وهي: فلسفة الرؤية ومنطلقاتها، أهداف الرؤية المستقبلية، إجراءات ومتطلبات تحقيق الأهداف.

6. وهدفت دراسة أبو الرب،الخوالدة (2007) إلى تقديم إطار نموذجي لتقويم جودة البرنامج الأكاديمي ضمن سياسة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العر بية، منبثقا من رؤية وإستراتيجية المؤسسة الأكاديمية، ومعتمدا على التقويم الذاتي والذي يتم على أساسه تحديد نقاط القوة والضعف وبالتالي تحديد المحاور الأساسية الواجب التركيز عليها لتطوير وتحسين الأداء نحو الأفضل كما يقدم هذا البحث مقترحا متكاملا لنظام إدارة الجودة على مستوى المؤسسة الأكاديمية، والمستوى الوطني، والمستوى العربي لتنظيم ومراقبة جودة التعليم.

مناقشة وتفسير النتائج

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الاول واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر خبراء التربية.

الجدول رقم (4) يوضح النسب المئوية لمقابلة خبراء التربية حول واقع التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر خبراء التربية.

الرقم	المشكلة	نسبة تكرارها
.1	عدم تخصص المشرف التربوي	%40
.2	ضعف التدريب المتخصص	%60
.3	قلة المديرات المتخصصات	%70
.4	ضعف تدريب المديرات على القياس	%80
.5	ضعف الوضع الاجتماعي لمعلمة الروضة	%98
.6	عدم مواكبة المنهج	%60
.7	ضعف البرامج التعليمية	%88

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى النسب تكرارا هي ضعف الوضع المهني للمعلمة 98% يليه ضعف البرامج التعليمية 88%، وعند تقويم رياض الاطفال قد لايتضح هذا القصور مما يستلزم وضع معاير للاعتماد الاخلاقي تقوم على الذكاء الاخلاقي باحترام متطلبات الطفل ومتطلبات المرحلة النمائية .وتتفق هذه الدراسة مراد 2011 التى تشير الى ان هنالك ضعف في بعض الكفايات التعليمية وخاصة تلك المتعلقة بعملية تقويم الطفل واستخدام الأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة والإلمام بخصائص نمو الأطفال الوجداني - مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي والذي يعزى لتأهيل المديرة؟

الجدول رقم (5) دلالة الفروق للتقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يعزى لتأهيل المديرة باستخدام تحليل التباين البسيط ن=50

ابعاد برنامج الذكاء الاخلاقي لتطبيق معاير الاعتماد الاكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الذكاء الاخلاقي من خلال الرؤية والرسالة	بين المجموعات	17.3	2	8.6		0.01
	داخل المجموعات	165.6	48	2.6	3.29	
	المجموع	183.03	50			
الذكاء الاخلاقي في الادارة القيادية للروضة	بين المجموعات	453.12	2	226.56		غير دالة
	داخل المجموعات	17409.9	48	276.34	0.82	
	المجموع	17063.03	50			
الذكاء الاخلاقي في الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	1011.24	2	505.62		غير دالة
	داخل المجموعات	49966.6	48	793.1	0.63	
	المجموع	50977.9	48			
الذكاء الاخلاقي لتقويم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.	بين المجموعات	49.67	2	24.83		غير دالة
	داخل المجموعات	2142.8	48	34.01	0.73	
	المجموع	2192.4	50			
الذكاء الاخلاقي لتقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	85.7	2	42.86		غير دالة
	داخل المجموعات	32149.3	48	510.3	0.18	
	المجموع	32235.03	50			
برامج الذكاء الاخلاقي من خلال الخدمات	بين المجموعات	152.84	2	76.42		غير دالة
	داخل المجموعات	1499.49	48	238.01	0.23	
	المجموع	15147.75	50			
الذكاء الاخلاقي في تضمين معاير الجودة والمساءلة	بين المجموعات	0.690	2	0.34		غير دالة
	داخل المجموعات	3903.56	48	61.96	0.6	
	المجموع	3904.2	50			

من خلال الجدول ادناه يتضح انه لا توجد فروق دالة احصائياً بين مرتكزات برامج الذكاء الاخلاقي وتقويم الطفل رياض الاطفال على ضوء معاير الاعتماد الاكاديمي يعزى للتاهيل التربوي للمديرة عدا في بعد الذكاء الاخلاقي في الرؤية والرسالة فقد ابرزت النتائج وجود فروق دالة احصائياً. 0.01 وتعزي الباحثة هذه النتيجة الى ان الرؤية والرسالة هي أهم محور في عمليات التقويم لكافة المجالات، فان وضوح الرؤية والرسالة واتساقها مع البرنامج الاخلاقي للروضة يشكل بعد هام جداً في تقويم الاداء الفني ويستند على تأهيل المديرة التربوي، فان مفهوم الجودة والاعتماد للبرامج العلمية الحديثة، والتى لم يحظى بعناية في تصميم المقرات الجامعية وتتفق هذه النتيجة مع الاهمية التى ذكرها دراسة أبو الرب، الخوالدة (2007) إلى تقديم إطار نموذجي لتقويم جودة البرنامج الأكاديمي ضمن سياسة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العر بية، منبثقا من رؤية وإستراتيجية المؤسسة الأكاديمية، ومعتمدا على التقويم الذاتي والذي يتم على أساسه تحديد نقاط القوة والضعف وبالتالي تحديد المحاور الأساسية الواجب التركيز عليها لتطوير وتحسين الأداء نحو الأفضل الي تنظيم مراقبة جودة التعليم.

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث ان هنالك فروق دالة احصائيا التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معاير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي والذي يعزى لخبرة المديرة؟

الجدول رقم (6) دلالة الفروق التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي والذي يعزى لخبرة المديرة باستخدام تحليل التباين البسيط ن=50

ابعاد برنامج الذكاء الاخلاقي لتطبيق معايير الاعتماد الاكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
أولا: الرؤية والرسالة	بين المجموعات	25.97	2	8.65		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	157.05	48	2.53	3.14	
	المجموع	183.03	50			
ثانيا: الادارة القيادية للروضة	بين المجموعات	3119.56	2	1039.85		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	14743.46	48	237.79	4.37	
	المجموع	17863.03	50			
ثالثا: الذكاء الاخلاقي في الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	9239.8	2	3079.96		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	41738.05	48	673.19	4.57	
	المجموع	50977.9	50			
رابعاً: الذكاء الاخلاقي لتقويم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	بين المجموعات	530.92	2	176.97		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	1661.56	48	26.79	6.6	
	المجموع	2192.4	50			
خامساً: الذكاء الاخلاقي لتقويم نواتج التعلم	بين المجموعات	6221.37	2	2073.79		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	26013.65	48	419.57	9.94	
	المجموع	32235.03	50			
سادسا: برامج الذكاء الاخلاقي من خلال الخدمات المجتمعية	بين المجموعات	2406.24	2	802.08		دالة عند المستوى 0.01
	داخل المجموعات	12741.5	48	205.5	3.9	
	المجموع	15147.75	50			
سابعاً: الذكاء الاخلاقي في تضمين معايير الجودة والمساءلة	بين المجموعات	436.49	2	145.49		غير دالة
	داخل المجموعات	3467.7	48	55.9	2.6	
	المجموع	3904.25	50			

من الجدول أعلاه اتضح ان هنالك دلالة احصائية في كل الابعاد عدا الجودة والمساءلة وتفترض الباحثة هذا البعد اهم بعد في عملية التقويم الفني مما يستدعي برامج لنشر ثقافة الجودة، ونماذجها وترسيخ برامج الاعتماد الاكاديمي ليكون تقويم المديرة اكثر شمولية ومصداقية واتقان علمي وتبرز تخطيطها الاستراتيجي في ادارة العملية التعليمية. مناقشة وتفسير الفرض الرابع ان هنالك فروق دالة احصائيا التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الاكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يُعزى للتأهيل التربوي للإشراف التربوي.

الجدول رقم (7) اختبار (ت) فروق دالة احصائيا التقويم في رياض الاطفال على ضوء الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي يعزى للتاهيل التربوي للاشراف التربوي

ابعاد الذكاء الاخلاقي وفق معايير الاعتماد الاكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الرؤية والرسالة	4.700	0.48305	دالة
الادارة القيادية للروضة	4.100	0.56765	دالة
الذكاء الاخلاقي في تقويم استعداد الطفل للتعلم	4.100	0.56765	دالة
الذكاء الاخلاقي لتقويم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم	4.400	0.51640	دالة
الذكاء الاخلاقي لتقويمنواتج التعلم	4.300	0.48305	دالة
برامج الذكاء الاخلاقي من خلال الخدمات المقدمة	3.800	0.42164	دالة
الذكاء الاخلاقي في تضمين معايير الجودة والمساءلة	3.800	0.42164	دالة

من خلال الجدول رقم (7) أعلاه يتضح أن نتيجة اختبار(ت) على افراد عينة الدراسة كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة اقل من (0.05) وقيمة احتمالية (0.00).

التوصيات

1. أهمية تصميم وبناء برامج تنمية الذكاء الاخلاق في تدريب مديرات ومشرفات رياض الاطفال بمؤسسات التعليم العالي.
2. اعتماد برامج أكاديمية لمتابعة التقويم في رياض الاطفال، وفق برامج الاعتماد العالمية.
3. وضع معايير لتدريب في رياض الاطفال على القياس النفسي بمنهجية علمية لتقويم الاداء الفني برياض الاطفال.
4. الاهتمام بمتابعة تحليل نتائج القياس النفسي في رياض الاطفال لضمان جودة البرامج المقدمة.

المراجع

1. ابو الرب عماد الخوالدة، (2007). *"اطار نموذج لتقويم جودة برامج اكاديمي في مؤسسات التعليم في الوطن العربي"*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.
2. تغريد عمران، (2001). *"إدارة التعلم: المفهوم والمهام"*، سلسلة نحو افاق جديدة فى التدريس، العدد الثانى، دار القاهرة.
3. جابر عبد الحميد جابر، (1998). *"التقويم التربوى والقياس النفسي"*، القاهرة، دار النهضة العربية.
4. حسين سلامة عبد العظيم، ابراهيم محمد، (2002). *"مستقبل التربية العربية"*، 24 المجلد الثامن.
5. سهام بدر، (1995). *"المرجع في رياض الأطفال"*، مكتبة الفلاح ، الطبعة الأولي.
6. العبداللات، سعاد وآخرون، (2006). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها.
7. عثمان، عبد المنعم محمد، (2004). *"التقويم والاعتماد في التعليم العالي"*، وزارة التعليم العالي والبحث (36/1).
8. علام صلاح الدين محمود، (2003). *"التقويم التربوي المؤسسي"*، دار الفكر، القاهرة، مصر.
9. مصطفى العدوان، (2012). *"مؤتمر الخطاب التربوي لما بعد الحداثة"*، جامعة الزيتونة، المملكة الأردنية.
10. المغربي عبدالحميد عبدالفتاح، (1999) *"الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"*، القاهرة.
11. المفلح، عبدالرزاق، (2004). *"الإطار العام للتقويم"*، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
12. منير العتيبي، ومحمد غالب، (1996). *"المعايير الأكاديمية والمهنية لبرامج إعاد المعلمين في الجامعات العربية"*، رسالة الخليج العربي.
13. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (2008). معايير ضمان الجودة لمؤسسات وبرامج التعليم العالي، الرياض.
14. الورثان، عدنان بن احمد بن راشد، (1248) مدى تقبل المعلمين معايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الاحساء وزارة التربية والتعليم بالسعودية، (1423هـ) ،دليل المفاهيم الإشرافية، الرياض ط1.
15. وزارة التربية والتعليم، (2003)، الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان ، الأردن.
16. NCATE Policies. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2006 (last evision).
17. Brighouse, T. and Woods, D. (2000). How to improve your school. Rutledge: London.
18. Edward, K. (1994). The third curriculum student activities. National Association of Secondary School Principals. Reston: VA.
19. Gullen, Mairi Ann. (2000). "Alternative curriculum programmers at key stage 4 (14 – to – 16 years old) evaluating outcomes in relation to inclusion". Paper presented at the British education research association conference, Cardiff University, pp 7 – 10, Sept.
20. Karweit, N. (1988). "Quality and Quantity of Learning Time in Preprimary Programs", The Elementary School Journal, Vol, No, 89, No2.

الاستبانة

الاستاذة الفاضلة مديرة روضة .....

من دواعي فخري ان اقدم اليكم هذه الاستبانة املة مساعدتكم الكريمة لخدمة البحث العلمي من خلال الاجابة عليها، بوضع علامة ( ) أمام العبارة التى تعبر عن تقويمك للروضة ولكم خالص تقديري

المؤهل---------- سنوات الخبرة ---------- العمر----------

	ابعاد برنامج الذكاء الاخلاقي لتطبيق معاير الاعتماد الاكاديمي	مرتفع	وسط	ضعيف
	البعد الأول الرؤية والرسالة			
.1	توجد وثيقة واضحة ومعلنة لرؤية الروضة			
.2	توجد للروضة رؤية واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها برقابة ذاتية			
.3	رسالة الروضة شاملة الذكاء الاخلاقي.			
.4	توجد للروضة رسالة واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها برقابة ذاتية			
.5	تتسق الرسالة مع رؤية الروضة.			
	البعد الثاني- الادارة القيادية للروضة			
.6	تحرص ادارة الروضة علي مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرار بالعدالة			
.7	توفر ادارة الروضة على نظاماً لتلقى المقترحات والشكاوى، والتعامل معها بالسماحة الاسلامية			
.8	تدعم ادارة الروضة بيئة تعلم تتمركز حول الطفل بالروضة			
.9	تتواصل ادارة الروضة مع الأسرة بصفة مستمرة لجذب الأطفال للروضة. بحميمية			
10	تقم الادارة نظاماً لمتابعة تقدم الأطفال في ضوء نواتج التعلم المستهدفة. بمنهجية علمية واضحة			
11	تطبق ادارة الروضة نظاماً علميا محكما لمتابعة أداء الفريق العامل وتقويمهم			
12	توظف الادارة القوانين واللوائح بما يحقق فاعلية الروضة			
13	تطبق ادارة الروضة التشريعات ووالقوانين التي نصت عليها حقوق الطفل			
14	توظف الادارة الموارد البشرية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة			
15	هنالك توجه من الادارة الموارد المادية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة			
16	توفر ادارة الروضة بيئة تعلم تراعي الطفل ذو الاعاقات المختلفة			
17	تدعم ادارة الروضة المتميزين من العاملين			
18	تشجع ادارة الروضة العاملين علي التنمية المهنية المستدامة			
	البعد الثالث الذكاء الاخلاقي في تقويم استعداد الطفل للتعلم			
19	تعنى الروضة بتنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية			
20	تعنى الروضة للطفل الاستعداد لتعلم الرياضيات			
21	تهتم الطفل الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية			
23	الطفل الاستعداد لتعلم المفاهيم العلمية			
24	يظهر الطفل الاستعداد لتعلم المفاهيم الاجتماعية			
25	يمارس الطفل الأنشطة الحركية			
26	يمارس الطفل الأنشطة الفنية			
27	يمارس الطفل الأنشطة الموسيقية			
28	يمارس الطفل العادات الغذائية السليمة			
29	يتعرف الطفل مصادر الخطر ويتجنبها			
30	يتعرف الطفل على الاجهزة اليكترونية الحديثة			
31	تهتم الروشة بتنمية مراعة احترام الغير			
32	يمارس الطفل المهارات التعاملات الاجتماعية السليمة مع الآخرين. بعطف			
	البعد الرابع الذكاء الاخلاقي لتقويم التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم			
33	تعد المعلمة أنشطة متنوعة؛ تحقق النمو المتكامل لشخصية الطفل			
34	توفر المعلمة أدوات ومواقف لتقويم أداء الطفل			

35	تنفذ المعلمة الأنشطة بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة				
36	تدير المعلمة وقت التعلم بكفاءة بما يناسب قدرات الطفل				
37	توظف المعلمة مراكز التعلم في عمليتي التعليم والتعلم. مراعية الفروق الفردية بين الاطفال				
38	تشرك المعلمة ذوي الاعاقات المختلفة في انشطة تناسبهم				
	البعد الخامس الذكاء الاخلاقي لتقويم نواتج التعلم				
39	تستخدم المعلمة أدوات ومواقف متنوعة لتقويم نواتج التعلم				
40	تعمل المعلمة علي تحسين أداءات الطفل في ضوء نتائج التقويم.				
41	تناقش المعلمة نتائج التقويم بمنهجية علمية لمتابعة مستوي تقدم أداء الطفل				
42	تهي المعلمة مناخاً صفياً يشجع الطفل علي المناقشة والحوار وتقبل الرأي الآخر				
43	تتعامل المعلمة مع الأطفال بشفافية، ومساواة، وعدالة				
44	تبرز المعلمة محتوى البرامج الحديثة في العملية التعليمية				
45	تجود المعلمة أداءاتها في ضوء نتائج التقويم.				
46	تتناسب نواتج التعلم المتضمنة بخريطة المنهج مع طبيعة المرحلة العمرية للطفل				
47	تستخدم المعلمة أنشطة المنهج في تقويم تنمية المهارات الحياتية للطفل				
48	تستخدم المعلمة الموارد البيئية في تنفيذ أنشطة تقويم المنهج				
	البعد السادس برامج الذكاء الاخلاقي من خلال الخدمات المقدمة				
49	توفر الروضة الإرشاد التربوي بمختصين في علم النفس التربوي				
50	تقدم الروضة خدمات الإرشاد التربوي للمعنيين بامر الطفل				
51	تتوفر بيئة داعمة للعلاقات المؤسسية.				
52	تدعم الروضة العلاقات الإنسانية. ببرامج ثابتة				
53	يظهر بين أعضاء الروضة التعاون، والاحترام المتبادل.				
54	يتوافر بالروضة ثقافة صحية لدي الطفل والعاملين.				
55	تنشر الروضة الوعي بأساليب الوقاية الصحية.				
	البعد السابع الذكاء الاخلاقي في تضمين معاير الجودة والمساءلة				
57	تقوم الروضة بعمليات التقويم الذاتي في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي				
58	تضع الروضة خطة للتحسين المستمر لبرامجها في ضوء نتائج التقويم الذاتي.				
59	تطبق الروضة قواعد المحاسبية على كافة المستويات. داخل الروضة				
60	تقوم الروضة باغلاق شكاوي عملائها وفق معاير الاعتماد				

الجودة تعليم نظام التعليم LMD
قراءاة نقدية لنظام التعليم الجزائري الجودة بمرجعية معايير نظام ISO9002

الدكتورة مليكة عرعور
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة بسكرة، الجزائر
dr.araour_malika@hotmail.fr

ملخص: *تعد جودة التعليم في الجامعة الجزائرية قضية حتمية تفرضها عملية محاكاة نظم التعليم في دول العالم؛ من ناحية ومن أخرى؛ الأهداف المرسومة من طرف التعليم الجزائري، لكن حتى يكون رصد الجودة على مستوى عالي من الدقة والسليمة في النتائج التي تمكن بدورها من إحداث التعديلات التربوية المناسبة للبد من وجود معايير للرصد والمتمثلة في معايير ISO، هذه الأخيرة التي وضعت لأجل رصد جودة المنتج المادي الحسي على عدة مستويات، من هذا المنطلق، فقد جاء هذا البحث بغرض تقدير الجودة التعليمية لنظام التعليم العالي LMD الذي طبق منذ سنة 2004 في الجزائر من خلال معايير نظام ISO، صحيح أن مدلولات هذه الأخيرة اقتصادية لكن سيتم إسقاطها على النظام التربوي، على اعتبار أن فكرة الجودة التعليمية أيضاً ذات دلالة اقتصادية، ولأجل التحقق من هذا الطرحصيغت اشكالية الدراسة في تساؤل رئيس مفادهما مدى جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD الساري المفعول في تطابق جودة التعليمية وفق معايير نظام ISO؟،*

لقد أجريت المعالجة الميدانية لنظام التعليم العالي الجزائري الحديث بمحددات ثلاث أولهاتوفير الوسائل البيداغوجية، عقلة التسيير الاداري وأخيراً توفير تأهيل المؤطرين، وهي في ذات الوقت تعد معاييراً ISO9002، وذلك لأجل تحقيق الهدف من البحث ومفاده الكشف عن مدى قرينظام التعليم العالي الجزائري من معاييرللجزم بشكل تقريبي بوجود جودة تعليمية في التعليم العالي الجزائري، لأجل ذلك أخذت جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر حالة للدراسة الميدانية، وهي جامعة فتية عمرها 30 ثلاثون سنة تعتمد على الطرائق الحديثة في التعليم وتسيير القضايا البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: *جودة التعليم في الجزائر – التعليم الجزائري الحديث – ISO في التعليم الجزائر – معايير الجودة في التعليم الجزائري.*

المقدمة

تعيش الدول المتطورة تقدما علميا ومعرفيا رهيباً في جميع المجالات الحياتية في الوجود الاجتماعي للفرد والجماعات من الناحية الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، العلمية...الخ، ليس لأنه سريعاً فقط ومتشعباً للحاجات الفرد والجماعات في المجتمع فقط بل أنه متسارعاً ومتنوعاً على نحو متسارعاً على مستوى تنافسية الدول، والأهم أن كل ذلك الزخم من المعارف والتطوراتليس كله دلالة نفعية للفرد والجماعة الاجتماعية مباشرة، كما أنه ليس وليد الصدفة ولا وليد الإبداع الفردي، ولا شعب من الشعوب كذلك، بل ناتج عن جهد متكاثف لكل المجتمع الانساني على مر الزمن، والذي تساندت في الجهود وتراكمت فيه الأفكار وتسلسلت في التجارب والخبرات، الذي أفرز تطور مادي تكنولوجي، والذي يعود بدوره وبالدرجة الأولى كذلك إلى الاهتمام العالمي والمكثف بالجانب التعليمي والاهتمام بالملاكات الابداعية المتميزة، حيث يعد التعليم وتد وركيزة الشعوب في تنافس التميز، لاسيما أن التعليم العالي بما له من معرفة متخصصة، أسلوباً وأخيراً آليات أوأدوات حسية غير حسية مهمته ليس نقل المعرفة بل تنمية القدرات والخبرات لدى الفرد بحيث أنه يصبح هذا قدرة على الابتداع والتطوير والتنمية، والأهم ارتباطه المباشر بحاجات المجتمع المختلفة والمتباينة.

لقد أصبحت دول العالم المعاصر برمتها تتنافس في تطويره التعليم العالي وتجتهد في إمداده بآليات جديدة ومناسبة لأهدافه ومراميه المتوسط والبعيدة المدى واستراتيجياته التنموية، بما لم يكن لديه من قبل، وبالتالي فإن العالم المعاصر أوجد نظام تعليمي ذا المراحل الثلاث وهو نظام التعاليم العالي LMD، إذحضيه هذا الأخير في هذا العصر بأولويات كبرى في مختلف دول العالم بما فيها الجزائر كونها دولة ترمي من خلال عنايتها بالتعليم العالي إلى تحقيق التخطيط والبرمجة التنموية لمجرات بقية الدول، وبالتالي تجسيد مدلولات عالية من الجودة في التعليم، ومن ثمة ربطه بالمعطيات حسية محدودة زماناً، مكاناً وبيئة اجتماعية.

إشكالية البحث:

لقد أعتمد نظام LMD كنظام تعليم عالي بالجامعة الجزائرية منذ سنة 2004 في الجامعات الجزائرية كنموذج بديل للنظام الكلاسيكي ويتكون من ثلاث مراحل تعليمية مرحلة ليسانس (L) وتتم خلال ثلاث سنوات و الماستر (M) وتتضمن سنتين من التكوين المتخصص وأخيراً الدكتوراه (D) ويندرج تحتها ثلث سنوات من البحث أو أكثر، بعد الحصول على

رصيد 60 في كل سنة ثم ينتقل الطالب من سنة لأخر، ولقد جاء هذا الأخير لما رصده المختصين من عجز في النموذج الثاني وبالتالي " تحقيق الملائمة للشهادات مع تمكين الطلبة من إمكانية إجراء جزء من مسارهم سواء في جامعة ما و إجراء أجزاء أخرى في جامعات مختلفة في بلدانهم أو في الخارج وذلك مع سهولة في الاعتراف المعادلة"[1] في تحقيق أهداف المجتمع في مواكبة التطورات العالمية، وضع الفرد الجزائري في نفس مستوى من التكوين المعرفي والأداء فيما بعد، ولأجل هذا فإن رصد جودة التعليم في الجامعة الجزائرية قضية حتمية تفرضها عملية محاكاة نظم التعليم في دول العالم؛ من ناحية ومن أخرى؛ الأهداف المرسومة من طرف التعليم الجزائري، لكن حتى يكون رصد الجودة على مستوى عالي من الدقة والسليمة في النتائج التي تمكن بدورها من إحداث التعديلات التربوية المناسبة للبد من وجود معايير للرصد والمتمثلة في معايير ISO، هذه الأخيرة التي وضعت لأجل رصد جودة المنتج المادي الحسي Le produit concret على عدة مستويات.

من هذا المنطلق، فقد جاء هذا البحث بغرض تقدير الجودة التعليمية لنظام التعليم العالي LMD الذي طبق منذ سنة 2004 في الجزائر من خلال معايير نظام ISO، صحيح أن مدلولات هذه الأخيرة اقتصادية لكن سيتم إسقاطها على النظام التربوي، على اعتبار أن فكرة الجودة التعليمية أيضاً ذات دلالة اقتصادية، وبناءً عليه، فإن بدأت المعالجة في تلك القضية من تساؤل رئيسي مؤداه الآتي:

ما مدى جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD الساري المفعول في تطابق جودة التعليمية وفق معايير نظام ISO؟

حيثيندرج تحته ثلاث التساؤلات فرعية مرتبطة بمعطيات النظام التعليم العالي الجزائري ومعايير مستقاة من معايير ISO 9002 والمقدمة في الجدول رقم 1، ومضامين تلك التساؤلات هي كالآتي:

1. ما مدى جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD الساري المفعول في توفير الوسائل البيداغوجية التي يقرها تطابق جودة التعليمية وفق معايير نظامISO؟
2. ما مدى جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD الساري المفعول في عقلة التسيير الاداري التي يقرها تطابق جودة التعليمية وفق معايير نظامISO؟
3. ما مدى جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD الساري المفعول في توفير تأهيل المؤطرينالتي يقرها تطابق جودة التعليمية وفق معايير نظامISO؟

الاجراءات المنهجية للبحث:

يؤسس البحث الميداني على عدد من الاجراءات المنهجية التي تحاول الاحاطة بالظاهرة موضوع البحث بغرض جعل الاسقاط الواقعي للتصورات النظرية السالفة الطرح تنحى المسلك السوسيولوجي في جل أبعاده، وقد حددت أبعاد الموضوع الواقعية والمتمثلة في المجالات المكانية والبشرية وأخيراً منهج وأداة البحث وذلك وفق ما ورد في موقعا الالكتروني الرسمي لجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

1. **المجال المكاني للبحث:** تبعاً للمرسوم التنفيذي رقم 90-09 المؤرخ في 2009/02/17، أن الجامعة لديها الآن ستة (06) كليات، هي كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية والحياة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية الاقتصاد والدراسات التجارية والعلوم الإدارية، كلية العلوم والتكنولوجيا وأخيراً كلية الآداب واللغات: و بعد تعديل المادة 4 من المرسوم التنفيذي رقم 219-98 الجامعة [2]، بالإضافة إلى الأمانة العامة والمكتبة المركزية، ويشمل 04 نائب رئيس الجامعة الأول بالمكلف التعليم العالي في التخرج والتعليم المستمر والدرجات، المكلف التعليم العالي في مرحلة ما بعد التخرج والبحث العلمي، جامعة التمكين والبحث العلمي، المكلف بالعلاقات الخارجية والتعاون، وتيسير والاتصالات والأحداث العلمية وأخيراً المكلف بالتخطيط والتوجيه، ويقدر عدد طلاب الجامعة بـ 54126 يتوزعون على ستة كليات، غير أن البحث يتمركز على أحد الكليات وهي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية [3].
2. **المجال البشري للبحث:** أجرية هذا البحث في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة بالجزائر، والتي تتميز بمجال البشري من أصنفين، الصنف الأول ذا حجم طلابي يقدر بـ 3334 طالب، يتوزعون على ثلاثة أقسام هي قسم الرياضة والتقنيات الرياضية بحجم 1310 طالب، قسم العلوم الاجتماعية 1008 طالب وأخيراً قسم العلوم الانسانية بحجم طلابي يقدربـ 1026 طالب، أما بالنسبة الصنف الثاني، والمتمثل في الموارد البشرية المسير لشؤون الطلاب البيداغوجية والادارية، يقدر حجمه بـ 198 عامل تتوزع على صنفين من العمالة بدورها، الصنف الأول هم المدرسين ويقدر عددهم بمئة وثمانية وثلاثون (138) أستاذ من الجنسين وفي مختلف المستويات العلميةأما الصنف الثاني هم عمال الإدارة موزعين على مختلف المراكز الادارية والبيداغوجية ويقدر عددهم بسبعون (70) عامل اداري [4].
3. **منهج وأداة البحث:** لجأ هذا البحث؛ في استبطان المعطيات الميدانية من السجلات والوثائق الرسمية التابعة للجامعة مجال البحث، إلى استعمل المنهج الوصفي، لاستخراج الأفكار الدالة على معايير ومبادئ نظام ISO في التعليم، وبالتالي فالأداة هي تحليل المضمون.

[1] رشيد حراوبية، اصلاح التعليم العالي نظامlmd، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008

[2] www.univ-biskra.dz

[3] www.univ-biskra.dz

[4] www.univ-biskra.dz/fac/fshs

مفاهيم البحث الأساسية:

في هذه المرحلة من البحث حددت المفاهيم الأساسية للبحث لتشكيل صورة معرفية تصورية واضحة مبدئياً حول الموضوع، لأجل التأسيس للبحث الاجرائي الميداني.

1. **تعريف الجودة التعليمية:** يعتبر مفهوم الجودة أساساً من المفهومات الاقتصادية التي جودت ورمت من خلال محددات عدة إلى وضع تقديرات لتحسين المنتج الاستهلاكي المادي، وعليه فإنه يشير من نفس الزاوية عموماً ومن خلال التعريف الوارد الأول إلى "تراضي الطرفين– البائع والمشتري – حول البضاعة المتعاقد عليها من حيث الكيف والكم. ويعني هذا أن الجودة لها شقان أساسيان: الجانب الكمي يتمثل في المردودية، والجانب الكيفي الذي يكمن في الجودة"[5] لأي منتوج مادي أو معنوي له مستهلكين، كما تشير الجودة Quality في تعريف أخر إلى تلك الزمرة من " السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة "[6]، كما يشير تعريف أخر إلى أن الجودة هي " الصفات والمميزات المتكاملة لسلعة ما أو خدمة معينة التي تكون قادرة على إشباع حاجات ورغبات العملاء الظاهرة والضمنية"[7]، والمهم أن العملاء يختلفون باختلاف المنتوج في حد ذاته بين المادي والمعنوي، ومن ثمة تختلف المؤسسات التي تصنع ذاك المنتوج، من البناء وطبيعة الفاعلين ومعطياتهم.

يعد العصر الحالي عصر العولمة، الذي تغلغلت في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، حيث تميز هذا العصر الجودة، حيث تعدالجودة في مجال التعليم العالي إحدى وسائل المبتكرة لأجل تحسين وتطوير نوعية التعليم العالي والنهوض بمستواه في فلم تعد الجودة حلماً تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفاً فكرياً لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة، وهي إن جاز لنا التعبير تمثل روح المؤسسة التعليمية.

لقد اختلفت رؤية المؤسسات البحثية والمهتمين حول تعريف مفهوم الجودة عموماً وفي المحال التعليمي والعالي بالحديد ونذكر منها الآتي:

تعريف وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة الذي ينص على أن الجودة: أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينها، ويتضمن ذلك التدريس، وكيفية تعلم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث.

ويعرفها بعض الباحثين بأنها: مجموعة من الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المسئولون لتسيير شؤون التعليم، التي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في كافة مجالات العملية التعليمية.

يرى آخرون أن جودة التعليم العالي هي التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعادالمهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة.

إن مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998) ينص على "أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: (المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً".

تُعّرف الجودة حسب مضمون المواصفة القياسية (ISO9000) لعام 2000 بأنها "مجموعة الصفات المميزة للمنتج (أو النشاط أو العملية أو المؤسسة أو الشخص) التي تجعله ملبياً للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادراً على تلبيتها"[8] وبقدر ما يكون المنتج ملبياً للحاجات والتوقعات، نصفه منتجاً جيداً أو عالي الجودة أو رديئاً، ويعبر عن الحاجات المعلنة في عقد الشراء أو البيع بمواصفات محددة للمنتج المراد شراؤه أو بيعه.

2. **جودة التعليم العالي:** حظيت الجودة باهتمام كبير في معظم دول العالم باعتبارها إحدى الدعامات الأساسية لأنظمة التعليم التي ينبغي عليها مواكبة التغيرات العالمية والتكيف معها، ونقطة انطلاق الكوادر البشرية المؤهلة علمياً للمشاركة في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة، ومواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن محركات التغيير وصولاً إلى حلول عملية تعود بالفائدة على المجتمعات، ولتحقيق ذلك فإن عملية ضمان الجودة تعمل على تطبيق أساليب متقدمة لتحسين مستوى التعليم العالي وتفعيل الممارسات الموجودة وتطويرها باستمرار، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي لتتلائم مع الاحتياجات المحلية والإقليمية والعالمية.

يقصد بها تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي

[5]محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، ط1، 1996، ص 76

[6]معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً)، 2008، ص13

[7]حميد عبد النبي الطائي، أدارة الجودة الشاملة TOMوالإيزو ISO، دار الوراق، الأردن، 2003، ص79

[8]http://forums.tran33m.com

والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية، يُنظر إلى ضمان الجودة على أنها العملية التي يتم فيها الإقرار بجودة أداء المؤسسات التعليمية وسلامة إجراءاتها وتمامها وجودة مُخرجاتها، بشكل يجعل المجتمع الأكاديمي والتربوي والعام يثق بها، أما الجودة التعليمية في مختلف المؤسسات التعليمية بمراحلها التمدرسية، إذ تشير إلى ذاك النموذج من الطرائق الذي " يضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً... تساعد على منع وتجنب حدوث المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري والتنظيمي الأمثل في الأداء واستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفعالية"[9] كما تدلل كذلك وبصفة أدق على " تنمية قدرات التعلم عند الطالب من حث" غرائز الإبداع، الاستفسار والتحليل عند الطالب وحثهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم للأفكار... النقد الذاتي في عملية التعلم"[10].

3. **أهمية جودة التعليم العالي:** إن أهمية جودة التعليم العالي تظهر من خلال ما يمكن أن يحققه من فوائد عند تطبيقه لمعايير ضمان الجودة، ومن أبرزها:

- ✓ التطوير المستمر لرسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها: إذ إن تطبيق معايير ضمان الجودة سيدفع مؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة دائمة لرسالاتها وأهدافها مما يجعلها تواكب المتغيرات السريعة والمتلاحقة التي تفرضها العولمة واقتصاديات المعرفة، كما يجعلها تلبي متطلبات التنمية الشاملة، خاصة أن معايير ضمان الجودة لا تقف عند سقف معين بل هيدائمة التطور مما يجعل مؤسسات التعليم تلاحق هذا التطور وتسعى لتحقيق مستوياته.
- ✓ الاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية: إذ إن مؤسسات التعليم العالي تعاني من هدر الطاقات البشرية، كما أن مواردها المالية إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها أو أنها تستنزف في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فإن تطبيق معايير ضمان الجودة يحقق الأسلوب الأفضل لاستخدام الموارد المالية والبشرية بصورة صحيحة.
- ✓ تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي: إذ إن رسالة المؤسسات لا تقف عند الغايات التعليمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع وهو الدور المجتمعي والإنساني، ولاشك أن جودة التعليم ستؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها (الطلبة)، الذين يعدون مدخلات لعمليات وأدوار أخرى مثل القيام بالأبحاث العلمية، وتقديم الاستشارات العملية، ومساعدة متخذي القرار، والمساهمة في اقتراح حلول للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية التكنولوجية والصناعية وغيرها، التي من شأنها أن تحد من تأثيرات محركات التغيير العالمية.
- ✓ تطوير مهارات العاملين في مجال التعليم العالي: إذ إن معايير ضمان الجودة تشترط على العاملين في المؤسسات التعليمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية، وتدريب مستمر، واستخدام أمثل لوسائل التقنية الحديثة، وتوفر مهارات قيادية، مما ينعكس على أداء وإنتاجية العمل ويسهم في تطوير التنمية بأبعادها المختلفة.

4. **قياس الجودة في التعليم العالي:** تتم عملية قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال عدد من الإجراءات تبدأ بإعداد دراسة التقييم الذاتي وفق معايير ضمان الجودة المعتمدة في الهيئة ذات الاختصاص بعد صدور الموافقة على طلب شهادة ضمان الجودة، وبعدها يتم تشكيل لجنة من الخبراء تكون مهمتها الاطلاع على دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية وزيارتها، وتُعد هذه المرحلة الخطوة الرئيسة في قياس الجودة المتحققة في المؤسسة التعليمية، حيث تقوم لجنة الخبراء بالتأكد من أن المؤسسة التعليمية توفر البراهين والشواهد وكافة المعلومات اللازمة والكافية لإصدار أحكام على درجة تحقيق معايير ضمان الجودة بالمؤسسة، من خلال تدرجات وصفيةتضم في الغالب ستة مستويات للأداء على موضوع البند الخاص بذلك التدريج، وهذه المستويات تم التوصل إليها استناداً إلى أبعاد: التصميم والتطبيق والفاعلية للبند موضع الاهتمام ودرجه تحقُّق المؤشرات الخاصة به في المؤسسة موضع التقييم والاهتمام، ويتم إعطاء تقديرات دقيقة عن درجة توفر بنود معايير ضمان الجودة وفقاً لهذه التدرجات الوصفية، ويتم إعطاء أربع درجات لكل بند.

- ✓ يتم تعبئة النموذج الخاص بتسجيل الدرجات التي تستحقها المؤسسة على البنود المختلفة لمعايير ضمان الجودة، ويجري بعدها تمثيل كل درجة من هذه الدرجات بصورة مستقلة في صفحة بيانية (Profile) تبين درجات الجودة المتحققة للمؤسسة عليها، ويلي ذلك كتابة التقرير النهائي وإرساله إلى الهيئة أو الجهة ذات العلاقة.
- ✓ إذ يتم بعد الحصول على التقديرات المتحققة للمؤسسة على البنود المتضمنة في معايير ضمان الجودة، استخراج الدرجة التي تستحقها المؤسسة على كل معيار من معايير ضمان الجودة، وذلك بإيجاد حاصل جمع الدرجات التي حصلت عليها المؤسسة على كل بند من بنود ذلك المعيار. وتستخدم هذه التقديرات للوقوف على درجة الجودة المتحققة للمؤسسة وتفسيرها تبعاً لكل بند من بنود معايير ضمان الجودة ولكل معيار منها، إضافة إلى إمكانية ترجمة هذه التقديرات على شكل رسومات بيانية توضح درجات الجودة المتحققة للمؤسسة على معايير الجودة. مما يُمكّن المرء من معرفة نواحي الضعف والقوة في درجات معايير الجودة المتحققة للمؤسسة واتخاذ

[9] خذير كاظم، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، الأردن،ط2، 2005، ص76

[10] سالي براون، معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين، ترجمة: أحمد مصطفى، دار البيارق، الأردن، 1997، ص13

القرارات الملائمة بشأنها فيما يتعلق بالحكم على درجة جودتها وبناء الخطط اللازمة لضمان الجودة بها وتحسينها.

5. **مفهوم الجامعة:** تعد الجامعة أحد أهم المؤسسات الاجتماعية، ولقد تعددت تعريفها بتعدد الايديولوجيات، السياسات، والأبعاد القطاعية، حيث أولها يرى الجامعة بأنها "إحدى المؤسسات الاجتماعية والثقافية والعلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة تتغير بصفة مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي والعالمي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية"[11] أما التعريف الثاني فيرى بأنها " عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات"[12] هذا يعني أن الجامعة تجاوزت في كينونتها إطار تنظيم ومؤسسة تحكمها قوانين معقدة إلى أن تصل في تأثيرها الوجودي إلى كونها جماعة من الناس مهمتهم البحث والاكتشاف من أجل تحقيق حياة أفضل، كما يعرفها أخر أنها " المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، وذلك بهدف تقديم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات – مدرس وموظف–، وكذلك بين الطلاب المنضمين إلى هذه التخصصات"[13] وبناءً عليه يمكن القول، أن الجامعة عموماً هي مؤسسة اجتماعية ذات طبيعة علمية وتكوينية وثقافية تستقبل العملاء – الأساتذة، الطلاب والموظفين– لتزويدهم بالمنتوج المعنوي والمتمثل في الأفكاروالخبرات بطريق شتى.

6. **مفهوم نظام التعليم LMD:** نظام LMD كنظام تعليم عالي ويتكون من ثلاث مراحل تعليمية مرحلة ليسانس (L) وتتم خلال ثلاث سنوات والماستر (M) وتتضمن سنتين من التكوين المتخصص وأخيراً الدكتوراه (D) ويندرج تحتها ثلث سنوات من البحث أو أكثر، بعد الحصول على رصيد 60 في كل سنة ثم ينتقل الطالب من سنة لأخر، ولقد جاء هذا الأخير لما رصده المختصين من عجز في النموذج الثاني وبالتالي " تحقيق الملائمة للشهادات مع تمكين الطلبة من إمكانية إجراء جزء من مسارهم سواء في جامعة ما و إجراء أجزاء أخرى في جامعات مختلفة في بلدانهم أو في الخارج وذلك مع سهولة في الاعتراف المعادلة "[14] من هنا جاء الاهتمام بالتعليم العالي الجزائري لمواكبة الصورة التعليمية العالمية من حيث الهداف التعليمية والاجراءات التعليمية.

7. **أسباب الاهتمام بالجودة التعليمية:** إن أهمية الجودة التعليمة مرتبطة ومركزة أساساً على التغذية للرجعية لعملاء المؤسسة الجامعية الثلاث وهم الطالب الجامعة وهو عميل مؤقت له علاقة تعليمية مع الأستاذ وهو العميل الدائم للجامعة الذي له علاقة مهنية بدوره مع العميل الثالث ذا الصفة الدائمة وهو الموظف والذي له علاقة بيداغوجية مع العملي الأول، وتتمثل الأهمية في الآتي:

- ✓ تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة، ومن ثمة التمكين الأدائي المستمر من أجل التحسين، والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب، وبالتالي تحقيق رضا المستفيدين وأولهم الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، العملاء والشركاء الاجتماعيين، نتيجة حصولهم على خدمة التعليم وفق ما يشبع حاجاتهم، ويحقق متطلباتهم وتوقعاتهم العملاء في ازدياد مستمر للمورد البشري الكفؤ.
- ✓ التركيز على تطوير العمليات التعليمية مقارنة بالتركيز على تحديد المسؤوليات داخل الجامعات وفي ثناياه يتحقق تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة لها، إضافة إلى تحقيق متطلبات العاملين فيما يخص أسلوب وجودة العمل، التي يمكن رصدها من توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
- ✓ تخفيض من الهدر المالي للتعليم بما يقارب 45% من تكاليف الخدمات بسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة، ومن ثمة تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي، وتحقيق التنافسية الداخلية والخارجية في ظل عولمة اقتصادية واجتماعية وثقافية رهيبة.

8. **نظام الجودة Iso 9002:** يعد نظام الجودة Iso 9002 المستوى الثاني من نظام Iso ويتضمن مواصفات ضمان الجودة وتهتم بالإنتاج والتركيب أو خدمة ما بعد البيع وتضم (18 عنصراً) من عناصر الجودة، حيث أن المدارس لا تقوم بتصميم المناهج فهي تخضع لنظام المواصفات (ISO 9002)[15] في جميع المستويات المتعلقة بالتعليم البيداغوجية والادارية، حيث أن تعتبر هذه المواصفة " كنموذج لتأكيد الجودة في الإنتاج والتركيب، وتعطي المواصفة متطلبات نظام الجودة الواجب تأسيسه وتطبيقه لمعالجة عمليات الرقابة واكتشاف المشاكل ومعالجتها من خلال مرحلتي الإنتاج والتركيب، والمواصفة هي محل للاستخدام للمؤسسات التي لا يدخل ضمن أنشطتها التصميم أو تقديم الخدمات بعد التسليم"[16].

9. **مبادئ نظام ISO في التعليم:** تشتمل على مجموعة من المواصفات الإرشادية تساعد على اختيار وتطبيق أحد المواصفات الخاصة بالمتطلبات (مواصفات ضمان الجودة لأنظمة الجودة يعد نظام التعليمي ذا ثلاث مراحل LMD تعليمية السارية المفعول في التعليم العالي الجزائري خاصة،ببعديه الأكاديمي والمهني أخر

[11] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص112

[12] نفس المرجع، ص10

[13] عبد العزيز صقر، الجامعة والسلطة: دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة، ط1، الدار العالمية للنشر، 2005، ص49

[14] رشيد حراوبية، اصلاح التعليم العالي نظامlmd، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008

[15] http://bing.50webs.com/file_tqm/tqm_03.htm

[16] - سونيا محمد البكري، إدارة الجودة الكلية، المرجع السابق، ص 335.

الاستراتيجيات التعليمية التي اعتمدتها الدولة الجزائرية، حيث يرمي تطبيقه في الجامعة الجزائرية إلى حضور فعل تغييري ناجع مبني على " تنمية الشخصية الإنسانية – للمواطن الجزائري المعاصر– وتحقيق غاية نفعية براغماتية أي إعداد الفرد إلى العمل"[17] التنموي الجاد والجيد في خضم التنافسية في سوق العمل اقليمية وعالمية الرهيبة على الصعيدين الخارجي والداخلي على الخصوص، والمؤسسعلى تطبيق معايير قياسية للجودة التعليمية، هذه الأخيرة هي معايير للمقارنة تستعمل لوضع أهداف العملية التعليمية في مقابل تقييم الإنجازالفعلي المحققة ومنها العملية في التعليم.

قد تكون معايير نظام 9002ISO في التعليم عبارة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة التعليمية العالية،مثلاً نسبة الطلاب الذين أتموا الدراسة في تخصص ما، كما قد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة، مثلاً عدد نشرات البحوث التي قام بها كل عضو هيئة دراسية متفرغ في جامعة"[18]، وبالتالي فإن معايير المقارنة ورصد الجودة ليست تجريدية ولا مثالية بل العكس مستقاة من واقع العمل البيداغوجي والتعليمي والاداري للجامعة بمختلف هيئاتها، وعليه فإن مبادئ نظام ISO في التعليم جاءت لعدة اصدارات، إحداها هي ISO 9002 والتي صاغت رزنامة من المعايير والموضحة في الجدول رقم 1 ، حيث قسمت تلك الرزنامة إلى فئتين متقلبتين أولاهما العناصر الرئيسية لمواصفات الجودةوالثانية التطبيقات التربوية والتعليمية.

المعالجة الميدانية لموضوع البحث:

تعتمد عملية الاسقاط للمعطيات النظرية المصاغة في التساؤلات الربع للبحث على معطيات الواقعية حديثة مرتبطة بنظام التعاليم العالي الجزائري من الناحية الأولى بمجالات البحث المحددة آنفاً ومن ناحية أخرى مرتبطة بسيرورة الإجراءات الفعلية المتعلقة العمليات البيداغوجية، التعليمية والادارية الواقعة في جامعة محمد خيضر بسكرة، وعليه فإن المعلومات المستند إليها في التحليل في القضايا الفرعية مستقاة من الموقع الإلكتروني الرسمي للجامعة موقع البحث الميداني وبالتالي فإن المعلومات حديثة حداثة عملية التجديد الموقع لجامعة.

الجدول رقم 1: مبادئ نظام ISO9002

ISO 9002		
	العناصر الرئيسية لمواصفات الجودة	**التطبيقات التربوية والتعليمية**
1	نطاق مسؤولية الإدارة	استعداد والتزام الإدارة بتطبيق نظام الجودة
2	نظام الجودة	إجراءات وأنظمة الجودة
3	مراجعة العقود والاتفاقيات	العقود والتعهدات مع المستفيدين من الخدمة من داخل او خارج المدارس
4	ضبط الوثائق	تنظيم وضبط الوثائق المدرسية
5	الشراء والتزويد المدرسي	نظام وإجراءات
6	مساهمة المستفيدين من العملية التعليمية	مساهمة الطلاب أو أولياء الأمور في متطلبات العملية التعليمية
7	تحديد مستوى تقدم تحصيل الطالب ومتابعته	متابعة مدى تحسن أداء الطلاب
8	مراقبة وتقويم العملية التعليمية	متابعة تطوير المناهج وإستراتجية التعلم والتعليم
9	التفتيش والاختبار	عملية التقويم والاختبار
10	وسائل وأدوات التفتيش والاختبار والقياس	مدى اتساق وثبات طرق التقييم والقياس
11	موقف وحالة التفتيش والاختبار	ضبط نتائج وإجراءات عملية الانجاز والأداء
12	ضبط حالات عدم التطابق	إجراءات وطرق تشخيص وتحديد حالات الإخفاق والضعف والقصور
13	الإجراءات التصحيحية	نظام التعامل مع حالات القصور والإخفاق
14	المناولة والتخزين والحفظ والنقل	إجراءات عملية تسهيل تجهيز احتياجات العملية التعليمية (النشاطات الصفية واللاصفية)
15	سجلات الجودة	سجلات ضبط الجودة
16	المراجعة الداخلية للجودة	تأكيد وتثبيت إجراءات نظام الجودة
17	التدريب	تحليل وتحديد احتياجات تدريب وتطوير العاملين
18	الأساليب الإحصائية	طرق وأساليب رصد ومراجعة وتقويم نتائج العملية التعليمية

1. جاهزية نظام التعليم الجزائري LMD في توفير الوسائل البيداغوجية: إن تجسيد هذا المحدد في نظام التعليم الجزائري لبلوغ درجة مقبولة من الجودة مبني على تحقيق عدد من المؤشرات في هذا السياق، وهي على التوالي مع قراءة نقدية لما هو ساري المفعول في المؤسسة مجال البحث.

بالنسبة للمؤشر الأول المتمثل في "تنظيم وضبط الوثائق المدرسية" والمشار إليه في الجدول أعلاه، فإنه بالرجوع للطريقة المتبعة في الكلية العلوم الانسانية والاجتماعية المجال المكاني للدراسة، تعتمد على الإعلام الآليالمزود بالبرمجة المتخصصة في جل الاجراءات البيداغوجية المرتبطة بالوثائق والسجلات، إضافة إلى استعمال الانترنيت في تنظيم الوثائق المدرسية المتعلقةكتب ومراجع البحث ورسائل العلمية، كذلك تبويب ملفات تسجيل الطلاب في جميع المستويات التعليمية قبل التدرج وبعده، إضافة إلى سحب الطلاب وثائق التسجيل وكذلك المتعلقة رصد

[17] مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، البليدة، العدد 3، 2003، ص88

[18] معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً)، جامعة الأردن، 2008، ص13

علامات الطلاب في الامتحانات، التي تصنف الناجحين والراسبين وتحدد المقاييس المدانة للطالب،إضافة إلى نشر المدرسين دروسهم على الموقع الإلكتروني للجامعة والكلية معاً، والمهم أن فريق العمل على تلك الأجهزة هم عامل شباب متحصلين على شهادة ليسانس (البكالوريوس)، وبالتالي فإنهم قادرين على القيام بالعمل المنوط بهم بحيوية ونشاط؛ من ناحية ومن أخرى؛ العمل بسرعة وكفاءة أدائية عالية، أما بالنسبة للمؤشر الثاني والمتمثل في " متابعة مدى تحسن أداء الطلاب " يتجلى في ثنايا استخدام الامتحان الكتابية والشفاهية، السداسية والمستمرة، إضافة إلى قيام الطلاب ببحوث وأعمال كتابية، يحدد من خلالها المدرس المستوى التعليمي معرفياً ومنهجياً، كما تقوم الهيئة التدريسية بإجراء اجتماعات شهرية دورية لمناقشة النتائج المستمرة واسباب القصور عند الطلاب الراسبين واقتراحهاالحلول المناسبة لرفع من مستواهم، إضافة إلى اجتماع مرتين في السداسي موجه لطلاب الماستر لرصد ومراقبة مدى تقدمهم والمعوقات المنهجية والمعرفية التي تواجههم في عملية البحث، لكن في المقابل أن الادارة لا تعمل على تجسيد تلك المقترحات وكأنها تسير في طريق مرسوم سلافاً ولا يتغير بأي شكل إلا إن وافقت الهيئات العليا في الجامعة، وهذا في النادر، أما المؤشر الثالث والأخيرة في هذه القضية والمتمثل في "عملية التقويم والاختبار" حيث يعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة المعرفة المتحصل عليها الطالب، ويتم تفعيل التقويم في جامعة بسكرة في مرحلتين الأولى التقويم المستمر ويتم بدوره على أربع مستويات وهي البحوث الفصلية، النقاش داخل الصف مع الطلاب، الاختبارات الفجائية الشفاهية والكتابية وأخيرً والواجبات الاضافية والتي تختلف في طبيعتها حسب رغبة الطالب قد تكون ترجمات أو تحليل نصوص...الخ أما المرحلة الثانية تتمثل في التقويم النهائي ويتمثل في اختبار كتابي حول المادة العلمية المقدمة خلال سداسي من التكوين في مواد شتى، عملية التقويم والاختبار هي في غاية السلامة والصحة وتفرز بالضرورة مخرجات ذات جودة، لكن يتخلل هذه العلمية ثغرات جوهرية نالت استياء الهيئة التدريسية بالدرجة الأولى مما يجعل المخرجات ليست على بالجودة المرجوة وتتمثل تلك الثغرات محاولات الادارة في ارضا الطلاب وامتصاص غضبهم لمنعهم من الشغب وذلك في الغاء الاقصاءات الطلاب وهم من لم يقدموا واجبات في التقويم المستمر.

2. جاهزية نظام التعليم الجزائري في عقلة التسيير الإداري: يعد التسيير العقلاني للإدارة جوهر الادارة الحديثة وقاعدتها التي تمكنها من الفلاح والنجاح، لذا فإن ارتقاء الادارة الجزائرية للمؤسسات التعليم العالي إلى مستوى أدائي يعادل دلالة الجودة التعليمية.

بالنسبة للمؤشر الأول في القضية الفرعية الثانية للبحث يكشف عن" هوية المسؤول عن إقامة الجودة "في إدارة الكلية القائم على جودة التعليم، وهو شخص مختص في علم النفس خضع لتكوين في البيداغوجية، مؤهل عالميا لمراقبة الجودة والعمل على تحقيقها،يتميز بالمرونة والتساهل مع الطلاب لاستيعاب اهتماماتهم، حل مشكلاتهم وتقويض وتوجيه حماستهم، لكن هذا الطريقة في التعامل عادة ما يستغلها الطلاب في تحويل بعض المواقف الادارية، التي لا يرضى عنها الطلاب، كون الطلاب جماعة ضاغطة في مؤسسة التعليم العالي وفي دولة لا يستهان بها، وما التساهل إلا آلية لامتصاص الجموح والغضب الطلابي وبالتالي يحاول المسؤول المباشر لشؤون الطلاب في الكلية عدم زعزعة استقرار الوضع الراهن للكلية وإن كان غير مرضي له للهيئة التدريسية خاصة، أما بالنسبة للمؤشر الثاني في هذه القضية، الدال على " كيفية مراقبة الجودة ومراجعة النظام من جانب الادارة "فإن الكلية تعتمد على الطريقة الكلاسيكية المتمثلة في التقرير المتحصل عليها من الهيئة التدريسية والادارية المكلفة بالشؤون البيداغوجية، والتي تخضع لإرادة صاحب التقرير وغايته، حيث أن تلك التقرير غالباً ما لا تقدم الصورة الحقيقية عن الواقع البيداغوجي الساري المفعول، الذي تغلغل فيه الكثير من المشكلات التي تعوق العمليات البيداغوجية، التعليمية والادارية والنقص الملحوظ من طرف الهيئتين الادارية والتدريسية، والذي يؤرق هذه الأخيرة خاصة لأنها على تواصل بالطلاب أكثر من الأولى، أما بالنسبة للمؤشر الثالث في هذا القضية ويتمثل فيتحديد "مهام التي يجب أن تتم الإجراءات المحددة لها" في مراجعة التقارير والمحاضر البيداغوجية الشهرية التي ترفع إليها من طرف رؤساء الأقسام ومسؤولي الشعب والتخصصات، رفع تقارير شهرية شاملة عن سير النشاطات البيداغوجية للكلية بكل أقسامها، وكذا التنبيه إلى بعض المشكلات البيداغوجية إلى نائب رئيس الجامعة للتكوين العالي في التدرج والتكوين المتواصل والشهادات، السهر على متابعة تطبيق القرارات والتعليمات التنظيمية والبيداغوجية الواردة من نيابة الجامعة للتكوين العالي، مراجعة ومراقبة مدى تطابق البرامج (الوحدات والمقاييس ومعاملاتها وأرصدتها) مع دفاتر التكوين المعتمدة لكل المستويات والتخصصات، مراجعة ومراقبة محاضر المداولات الخاصة بنتائج الطلبة على مستوى مصالح التدريس لكل الأقسام، التحضير الجيد للامتحانات بكل أنواعها، متابعة سير الامتحانات، التحضير بالتعاون مع رؤساء الأقسام للأيام الإعلامية والتوجيهية الخاصة بالطلبة كالأبواب المفتوحة على نظام ل.م.د، على الشعب والتخصصات والمساعدة في توجيه طلبة البكالوريا الجدد[19]، حيث ان القيام بهذه المهام تتطلب فريق عمل بينما القائم بكل هذه المهام هو شخص واحد فقط وهذا غير معقول، وهذا مرتبط سياسة التوظيف والتي تتجاوز حدود الكلية موقع الدراسة وربما تتجاوز صلاحيات الجامعة في حد ذاتها، وعليه فإنه كثير ما يتم رصد اخفاقات في جودة المخرجات التي ترغب الادارة التعليمية للجامعة أو الكلية استدراكها فتلجأ إلى عملية "تصحيح الاخفاقات في الالتزام بالإجراءات" المناسبة لجودة التعليموتتمثل في هو تصحيح ما تم

[19] www.univ-biskra.dz/fac/fshs

إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة، المشكلة تكمن ليس في الاغفال فقط الذي يمكن تداركه، المشكلة تقع على مستوى ما يتغاضون عنه في محاكاة الحكم السياسي والانتماء السياسي الحزبي للجامعة غير مباشر.

3. **جاهزية نظام التعليم الجزائري في توفير تأهيل المؤطرين:** تنمية الموارد البشرية كالمعلّمين أو المشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.

يشير المؤشر الأول من القضية الثالثة "**تحليل وتحديد احتياجات تدريب وتطوير العمالة** "إلى مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد معرفياً وفكرياً، مما يؤدي إلى تطور مهارات العمالة، وخبراتها، وسلوكها الأدائي، واتجاهاتها لجعلها قادرة على شغل الوظيفة في أهم مؤسسات المجتمع هي الجامعة إضافة إلى توجيه البحث العلمي والقيام به، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفتها الحالية بكفاءة عالية[20]، وعليه تعد هذه العملية أساس تأهيل المؤطرين بيداغوجياً، منهجياً ومعرفياً، من هذا المنطلق فإن اهتمت الجامعة الجزائرية بإعداد القوى العاملة – الأساتذة والموظفين – خاصتها إعداداً كافياً لتشغيل المؤسسة الجامعية، الذي يحقق الجودة التعليمية الموافقة لـ iso، وعليه عادة ما تبرمج الجامعة الجزائرية بشكل دوري دورات تدريبية في مختلف جامعات العالم العربية والغربية بغرض تكوين الأساتذة لتجديد معارفهم العلمية وتطوير أساليبهم البيداغوجية والاطلاع على الانجازات العلمية في تلك الجامعات ونفس الشيء بالنسبة للعمال الاداريين في مختلف المستويات الادارية، وذلك مبني على هدف الجامعة الجزائرية في مواكبة التغييرات العلمية والاستحداثات البيداغوجية، حيث يقدر عدد المتدربين سنوياً بتسعون(90) متدرب في الكلية تقريباً من صنفيالموارد البشرية للكلية من أصل 198 أي بما يعادل 45.5٪ متدرب، لكن النقص الموجود في هذا العملية في واقع الكلية وغيرها من الكليات بالجامعة أن العملية ليست منظمة وموجهة بتعاقدات واتفاقيات بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأخرى العربية والأجنبية بل تتركها الجامعة للتنظيم الذاتي الخاص بالمتدرب سواء في الحصول على رسائل الاستقبال وتأشيرات الدخول، مما جعل عملية التدريب غير ذات جودة وكفاية، أما بالنسبة للمؤشر الثاني والمتمثل في "**إجراءات وطرق تشخيص وتحديد حالات الإخفاق والضعف**"، من منطلق أنحالةالإخفاق والضعف الدراسة ظاهرة دائمة الحدوث ومواكبة لعملية البيداغوجية،والتي تشير إلى عدم اجتياز نسبة الناجح نسبة محددةمن الطلاب في الامتحان الفصلي (السداسي) وعدم التفوق فيه وتدني معدلات الطلاب، وهي الطريقة التي تلجأ إليهاالكلية في غالب الأحيان لتحديد معدلات الرسوب والاخفاق الطلابي لتحديد ما جودة المردود أو كفاءة الأداء للمورد البشري العامل في الكلية، حيث تعتمد الكلية في ذلك على الاجراءات المتبعة من طرف المسؤول على القضايا البيداغوجية وجودة التعليم بالكلية في تحديد حالات الإخفاق والضعف والمؤسسة على التقارير الفصلية لطلبة المتعلقة بنتائج الامتحانات والعمليات الاحصائية تجرى من طرف المدرسيين والاداريين، التي من خلالها تحدد نسبة أو معدل النجاح أو الاخفاق، وهذا يعني أن الكلية ما تزال تعتمد على الطرائق الكلاسيكية في تشخيص حالات الاخفاق والتعامل معها على أساس أنها حالات اخفاق ليس خلل بالنظام التعليمي. مع غياب هيئة مختصة في التقييم مكونة من خميرة الباحثين والمختصين في الكلية.

4. **جاهزية نظام التعليم الجزائري لتطابق الجودة التعليمية:** قبل الجزم بجاهزية نظام التعليم الجزائري الساري المفعول في تطابق معايير الجودة التعليمية وفق معايير نظام ISO 9002 أو نفيها يجدر أو حصر سلبيات وايجابيات العمليات التعليمية، البيداغوجية والادارية في واقع كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة بالجنوبلشرقي في الجزائر.

إن المؤسسات الجزائرية لم تهتم باحتياجات الزبائن من أجل تلبيتها، وذلك نظرا لغياب المنافسة واحتكار هذه المؤسسات للسوق الوطنية، إلا أنه وفي ظل انضمام الجزائر إلى الفضاء الأورومتوسطي وتوقيعها على اتفاق الشراكة مع الاتحاد الأوربي، وانضمامها المرتقب للمنظمة العالمية للتجارة، ستترتب عنه ولا شك آثار سلبية على الاقتصاد الجزائري عموما، وعلى المؤسسات الاقتصادية على وجه الخصوص.

وعليه فإن هذا التوجه يؤدي لا محالة إلى تعدد فرص الاختيار للمستهلك وبروز منافسة شرسة للمؤسسات الجزائرية، لذا وحتى تواجه مؤسساتنا هذه المنافسة وتحافظ على حصتها السوقية وتساير التطور التكنولوجي،كان لزاما عليها تغيير أساليبها الإنتاجية من أجل تحقيق جودة عالية، تنافس بها المنتجات الأجنبية.

وعليه بدأت المؤسسات الجزائرية تولي اهتماما كبيرا لشهادة المطابقة إيزو 9000، باعتبارها معيارا للمنافسة في التجارة الدولية، وتمكن المؤسسة من كسب مكانة في السوق الداخلي والخارجي.

وتعد نسبة تطبيق الجزائر لمعايير الإيزو 9000 نسبة ضئيلة مقارنة بالدول العربية ودول العالم، حيث أننا نجد في إحصائية لوزارة الصناعة عن المديرية العامة للتنظيم والتقييس أن عدد المؤسسات الحاصلة على شهادات إيزو 9000 إلى غاية سبتمبر 2005 بلغ 167 مؤسسة، وللإطلاع على المؤسسات الجزائرية الحاصلة على شهادات المطابقة إيزو 9000 أنظر الملحق رقم"02"[21].

الخـاتمـة

المراجـع

1. محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، ط1، 1996.

[20]عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980، ص603

[21]-Ministre de l'industrie, direction générale de la Régulation et de la normalisation: ANNUAIRE des entreprises certifiées ISO 9000, Septembre 2005.

2. معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً)، جامعة الأردن، 2008.
3. مسعد محمد زياد، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية.
4. حميد عبد النبي الطائي، أدارة الجودة الشاملة TOM والإيزو ISO، دار الوراق، الأردن، 2003.
5. خذير كاظم، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، الأردن، 2005، ط2.
6. مجلة أبحاث نفسية وتربوية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، البليدة، العدد 3، 2003.
7. سالي براون، معايير لتقويم جودة التعليملدى المدرسين، ترجمة: أحمد مصطفى، دار البيارق، الأردن، 1997.
8. النيابة البيداغوجية، ضمان جودة العليم العالي (المبررات والمتطلبات)، الملتقي الدولي لضمان الجودة في التعليم العالي، نوفمبر 2008.
9. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
10. عبد العزيز صقر، الجامعة والسلطة: دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة، ط1، الدار العالمية للنشر، 2005.
11. رشيد حراوبية، اصلاح التعليم العالي نظام lmd، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2008.
12. عبد العزيز صقر، الجامعة والسلطة: دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة، ط1، الدار العالمية للنشر، 2005، ص49.
13. عبد الكريم درويش وليلى تكلا: أصول الإدارة العامة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.
14.www.univ-biskra.dz.
15.www.univ-biskra.dz/fac/fshs.
16.http://bing.50webs.com/file_tqm/tqm_03.htm.
17.http://.
18.forums.tran33m.com

أثر قياس جودة الخدمات التعليمية على مستوى رضا الطلبة دراسة ميدانية على طلبة كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر

الأستاذ: حميدي زقاي
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
جامعة د.الطاهر مولاي سعيدة – لجزائر
zegai20@gmail.com

الأستاذ: وزاني محمد
كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
جامعة د.الطاهر مولاي سعيدة – الجزائر
ouazamed@yahoo.fr

الملخص: *تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة على رضا الطلبة، وذلك باستخدام مقياس الأداء Service Performance و اختصارا SERVPERF بأبعاده الخمسة، والذي يركّز على قياس الأداء ء الفعلي للخدمة المقدمة للطالب، حيث تقوم مشكلة البحث على تحديد مدى صلاحية مقياس الأداء المذكور لقياس رضا الطلبة من أ جل الارتقاء بمستوى جودة الخدمة والمساعدة في دعمها وتطويرها.*

وقد كشفت نتائج التّحليل على وجود أثر للأبعاد الخمسة المكونة لمقياس جودة الخدمة على مستوى رضا الطلبة، و بالتالي إمكانية استخدام مقياس الأداء SERVPERF كأحد المقاييس المهمة لرضا الطلبة عن الخدمات الجامعية وإمكانية استخدامه لتحسين مستوى الخدمات المقدمة.

الكلمات المفتاحية: *جودة الخدمة، مقياس الأداء، أبعاد جودة الخدمة، رضا الطلبة.*

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي من أهم مؤسسات التعليم في المجتمعات، لما له من دور فعّال ومميز في صناعة أجيال المستقبل التي تمتلك مقومات النجاح ومتطلبات العصر، وتطوير المجتمعات بما لديها من طاقات ومعارف علمية حديثة تمكنها من بناء مشاريع حيوية، كما تعتبر الجامعة البداية الرئيسية التي تمر من خلالها أساليب التطوير والتقدم في المجتمع، فالتقدم العلمي والتكنولوجي على كافة الأصعدة يخرج من بوابة الجامعة.

لذا أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمجتمعات والمؤسسات بشقيها الإنتاجي والخدمي مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل والتأكيد على ضرورة ربط الجامعات وتطوير أدائها مع تطور المجتمع باعتباره المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، ولا يتم ذلك إلا إذا تم التعرف على احتياجات أفراد المجتمع لما يريدون توفره في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، و السعي لإيجاد مستويات عالية للخريجين ومحيط للتعلم مناسبة داخل الجامعة، وذلك من خلال تقديم خدمات ذات الجودة المطلوبة.

وبذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر قياس جودة الخدمات التعليمية على رضا الطلبة وذلك في إحدى كليات الجامعات الجزائرية.

الإطار العام للبحث:

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة قياس جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات الجزائرية على رضا الطلبة وذلك باستخدام مقياس الأداء SERVPERF بأبعاده الخمسة (العناصر المادية الملموسة، درجة الاعتمادية، درجة الاستجابة، درجة الأمان، درجة التعاطف) بغية تحقيق رضا الطلبة، وبالتالي الرفع من مستوى جودة المنتج التعليمي، وكشف مقومات الجامعة المادية والأكاديمية التي يتطلع الطلبة لتوفرها في الجامعات التي تحتضنهم لتمثل جامعة مثالية من وجهة نظرهم.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر أبعاد جودة الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر على رضا الطلبة؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، وهي:

1. ما مستوى جودة الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر ؟
2. ما هي أهم أبعاد جودة الخدمة التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر ؟
3. هل هناك أ ثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد مقياس جودة الخدمة المتمثلة في (توّفر العناصر المادية الملموسة، درجة الاعتمادية، درجة الاستجابة، درجة الأمان، درجة التعاطف) على مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر ؟
4. هل يمكن استخدام مقياس الأداءSERVPERF لقياس مستوى رضا الطلبة عن الخدمات الجامعة؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة تقييم الطلبة لجودة الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر من ناحية الأداء حسب الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس SERVPERF.
2. التعرف على أهمية العوامل التي يستخدمها الطلبة في تقييمهم لجودة الخدمات المقدمة لهم.
3. تحديد مستوى الرضا العام عن الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر.

4. توفير معلومات تساعد رؤساء وإدارات الجامعات الجزائرية في قياس جودة ما تقدمه من خدمات، وتحديد أهم العوامل التي تؤدي إلى تحقيق رضا الطلبة عن الخدمات لمعرفة أولويات التحسين والتطوير.
5. تحديد مدى القدرة على استخدام مقياس الأداءSERVPERF لقياس مستوى رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في توضيح أهمية الدور الهام الذي يلعبه تطبيق مقياس جودة الخدمة في تحقيق رضا الطالب وبالتالي التحسين من مستوى جودة الخدمات التعليمية، كما تسعى هذه الدراسة كذلك إلى محاولة تحسيس متخذي القرار في الجامعات الجزائرية بضرورة إعطاء أهمية لاستعمال مقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الجامعة واعتباره أداة فعالة في الرفع من مستوى جودة الخدمات التعليمية من جهة، وتلبية رغبات وحاجات الزبائن (الطلبة والمجتمع) المتعددة والمتجددة من جهة أخرى، خصوصا وأن الاقتصاد الجزائري على مسار اقتصاد السوق الذي يتميز بالجو التنافسي الشديد و بالتوجه التسويقي وما يتطلبه من تبني لفلسفة التركيز على العميل والتنبؤ برغباته واحتياجاته، مما سيضع الجامعات الجزائرية في مواجهة غير مسبوقة مع جامعات مماثلة أكثر خبرة وأكبر حجما و يتمتعون بكفاءات عالية ويستطيعون بوسائلهم التسويقية الحديثة والمتطورة كسب السوق الجزائرية والاستيلاء على حصص من السوق بكل سهولة..

فرضية البحث:

نظراً لاستخدام مقياس جودة الخدمة SERVPERF فان الجودة تعتمد على خمسة أبعاد هي: الجوانب المادية الملموسة، والجوانب الاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف، وإن هذه الأبعاد تؤثر على مستوى رضا الطلبة ومن ثم يمكن استخدام مقياس SERVPERF كأحد مقاييس رضا الطلبة.

وبناء على ذلك، يمكن صياغة فرضية الدراسة كما يلي:

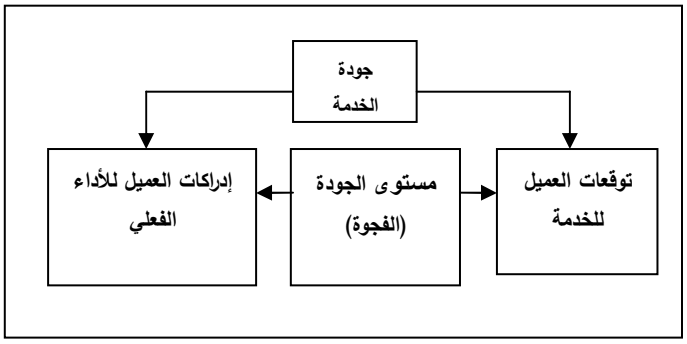
لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (عند مستوى معنوية 0.05) بين توفر (العناصر المادية الملموسة، درجة الاعتمادية، درجة الاستجابة، درجة الأمان، درجة التعاطف)، في الخدمة التي تقدمها الجامعة الجزائرية على رضا الطلبة عن هذه الخدمات.

الإطار النظري للبحث:

أولا – مفهوم جودة الخدمة: يحظى موضوع الجودة باهتمام متزايد في كل المنظمات، خاصة بعدما انتبهت هذه المنظمات إلى أهمية تطوير وتحسين الجودة، وأصبح هذا المفهوم كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية التي بدأت في مواجهتها، خاصة بعد ظهور التكتلات الاقتصادية فضلا عن التطورات التكنولوجية المتلاحقة والاهتمام بقضايا البيئة، والتغير الحاصل في سلوك المستهلك والذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لتقيم واختيار ما يشبع حاجاته ورغباته (قاسم نايف،2006،ص 24). ومن هنا وجب على المنظمات أن لا تحكم على جودة خدماتها حسب ما تراه هي، ولكن أن يكون الحكم عليها من طرف العملاء ومختلف الأطراف المتعاملة في هذه السوق (P28،2007،Goyhenetche،Michel)

وهذا الاهتمام أدى إلى تباين واختلاف وصعوبة في تحديد مفهوم الجودة، وترجع هذه الصعوبة إلى الخصائص العامة المميزة للخدمات قياسا إلى السلع المادية، وتميل غالبية التعريفات الحديثة لجودة الخدمة على أنها معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الزبائن لهذه الخدمة، وذلك على النحو الذي يعرضه الشكل التالي:

الشكل (1) مفهوم جودة الخدمة



المصدر: عوض بدير، ص 337.

ويمكن التعبير عن ذلك رياضيا كالتالي: جودة الخدمة = إدراك العميل للأداء الفعلي – توقعات العميل لمستوى الأداء.

وعلى ضوء المعادلة السابقة يمكن تصور ثلاث مستويات للخدمة وهي **(قاسم نايف،2006):**

أ. **الخدمة العادية:** وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتساوى إدراك العميل لأداء الخدمة مع توقعاته المسبقة عنها .

ب. **الخدمة الرديئة:** وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتدنى الأداء الفعلي للخدمة عن مستويات التوقعات بالنسبة لها.

ج. **الخدمة المتميزة:** وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يفوق أو يتجاوز الأداء الفعلي للخدمة توقعات العملاء بالنسبة لها.

ويمكن حصر التعريفات المقدمة في مجال جودة الخدمة في ثلاث مجموعات أساسية وهي:

1. مجموعة التعريفات التي تحاول أن تركز على جودة الخدمة وتحتوي في طياتها على طبيعة الخدمة وبالتالي تقوم بتقسيمها إلى مجموعة من الأبعاد.
2. مجموعة التعريفات التي قامت بالتركيز على عملية أداء الخدمة ذاتها، فالجودة أو عدم الجودة تعرف بأنها مدى وجود فجوات بين

المنظمة وبين جمهورها، وتسعى المنظمات دائما إلى تحقيق الجودة وإغلاق هذه الفجوات.

3. مجموعة التعريفات الموجهة للعملاء سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح ويركز التعريف بشكل عام على أن الهدف النهائي هو أن تعمل المنظمة على إرضاء و إسعاد العميل.

وبتطبيق مفهوم التسويق الحديث، فإننا نميل إلى تبني وجهة النظر المجموعة الثالثة، التي ترى أن مفهوم جودة الخدمة يكمن في إدراك العملاء . لأنها تعتمد في أساسها على فكرة الجودة النسبية الملموسة لدى العميل، وتقاس الجودة على أساس كونها تمثل قدرة المؤسسة على تلبية احتياجات العميل وإشباعها بشكل أفضل من المنافسين.

لقد أصبح واضحاً أن جودة الخدمات أمر ملح يواجه المنظمات المختلفة، فلم يعد يكفي مجرد الإيمان بأهمية تقديم خدمة ذات جودة متميزة، وإنما يتطلب سعي الإدارة إلى الاهتمام بشكاوى العملاء واقتراحاتهم، ومعرفة انطباعاتهم عن الخدمة المقدمة، وتطوير جودة الخدمة، والارتقاء بمستواها، حتى تصل إلى التميز الذي يطمح إليه مقدمو الخدمة والمستفيدون منها على حد سواء **(إدريس، 2006 ، ص37).**

إذن فجودة الخدمات لا بد أن تعكس ما إذا كانت هذه الجودة تشبع متطلبات المستخدمين لها، وإلى أي مدى يتحقق مثل هذا الإشباع، وكذلك ما إذا كانت قد حققت الهدف الذي من أجله وجدت الخدمة وإلى أي مدى تم تحقيق ذلك . فخلاصة القول أن جودة الخدمة هي المحدد الرئيسي لرضا العميل أو عدم رضاه.

ثانيا: مفهوم الجودة في التعليم:

يتعلق مفهوم الجودة في التعليم بكافة السمات والخصائص التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها. وتعرف الجودة في التعليم العالي بأنها" أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ومستوياتها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بكفاءة الأساليب وبأقل التكاليف وبأعلى جودة ممكنة".**(خالد الصرايرة، 2008، ص10)**

وبناءا على تعريف **رووذز(1992، ص 72)** فإنها :"عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين،وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة، ويمكن ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات الدارسين خريجي الجامعة كمخرجات لنظام التعليم إلى خصائص ومعايير ومن ثم تحديد الفجوة (او التطابق) بين هذه التوقعات والادراكات، حيث حددوا في البداية عشر أبعاد لقياس جودة الخدمة وهى : الاعتمادية، الأمان، سهولة الوصول، فهم المستهلك، الاتصال، الأشياء الملموسة الجدارة، سرعة الأداء، التأهيل، اللباقة.

محددة في الخريج وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر".**(فريد النجار، 2000، ص73).**

وينظر **(عشيبة، 2000،ص12)** إلى الجودة في التعليم على أنها مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

ومن وجهة نظر **(سوسن، والزيادي، 2008: 92)** فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة".

ثالثاً: خصائص العملية التعليمية:

لقد صنفت الخدمات إلى عدة مجموعات اعتمادا على أسس مختلفة، فوفقا لهذه الأسس توصف الخدمة التعليمية (محمد النعيمي، روان قدورة، ليث الربيعي، بدون سنة، ص6):

- بأنها خدمة غير ملموسة موجهة إلى عقول الأفراد وهذا يترتب عليه تواجد الطالب بدنيا في موقع تقديم الخدمة إلا انه يمكن تجنب الحضور المادي من خلال تامين الاتصال عن طريق التعليم عن بعد أو المواقع الالكترونية أو عن طريق الجامعات المفتوحة،إذ يمكن للطالب والأستاذ التواصل من خلال البريد أو من خلال الموقع الالكتروني.
- تأخذ الخدمة التعليمية الجامعية صفة الخدمة ذات العمليات المنتظمة من خلال اشتراط وجود علاقة رسمية (التسجيل في الجامعة).
- تتسم الخدمة التعليمية بأنها خدمة تقدم في الغالب بدون مشاركة سلع أي تعتمد على العنصر البشري مع وجود درجة تفاعل عالية قادرة على تحقيق ميزة تنافسية.

رابعا: قياس جودة الخدمات:

تشير الدراسات السابقة إلى أن هناك أسلوبين لقياس جودة الخدمة ينسب أولهما إلى باراسورمان وزملائه .Parasuraman et.-al)، 1985، (pp41-50 حيث تمكنوا من تصميم مقياسهم الشهير (servqual) وهو الذي يستند على توقعات العملاء لمستوى الخدمة وإدراكهم لمستوى أداء الخدمة المقدمة بالفعل،

وفى دراسة لاحقة تمكنوا **Parasuraman et.-al**)، **1988، (pp12-40** من دمج هذه الأبعاد العشرة فى خمسة أبعاد احتوت على اثنتين وعشرين عبارة تترجم مظاهر جودة الخدمة بالنسبة لكل بعد من هذه الأبعاد وهذه الأبعاد، وهي:

1. العناصر المادية الملموسة Tangibles:

وتتضمن هذه العناصر أربعة متغيرات، تقيس توافر حداثة الشكل في تجهيزات المنظمة، والرؤية الجذابة للتسهيلات المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها، وتأثير المظهر العام للمنظمة.

2. الاعتمادية Reliability:

وتتضمن خمسة متغيرات تقيس وفاء المنظمة بالتزاماتها التي وعدت بها عملاءها، واهتمامها بحل مشاكلهم، وحرصها على تحري الدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت فيه بتقديم الخدمة لعملائها، واحتفاظها بسجلات دقيقة خالية من الأخطاء.

3. سرعة الاستجابة Responsiveness:

ويتضمن هذا البعد أربعة متغيرات، تقيس اهتمام المنظمة بإعلام عملائها بوقت تأدية الخدمة، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية لهم، والرغبة الدائمة لموظفيها في معاونتهم، وعدم انشغال الموظفين عن الاستجابة الفورية لطلباتهم.

4. الثقة و الأمان Assurance:

ويحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات تقيس حرص الموظفين على زرع الثقة في نفوس العملاء، وشعور العملاء بالأمان في تعاملهم مع الموظفين، وتعامل الموظفين بلباقة معهم، وإلمامهم بالمعرفة الكافية للإجابة عن أسئلتهم.

5. التعاطف Empathy:

ويشتمل هذا البعد على خمسة متغيرات تتعّلق باهتمام موظفي المنظمة بالعملاء اهتماماً شخصيا، وتفهمهم لحاجاتهم، وملاءمة ساعات عمل المنظمة لتناسب جميع العملاء، وحرص المنظمة على مصلحتهم العليا، والدراية الكافية باحتياجاتهم.

وقد تعرض هذا المقياس للعديد من الانتقادات .ترتّب عنها تقديم عدة دراسات، من أهمها دراسات **Taylor and Cronin**)، **1992**، (**pp55-68** والتي نتج عنها مقياس جديد سمي مقياس الأداء الفعلي ومن ثم يمكن القول بأنه كلما زاد رضا العميل عن المنظمة ومنتجاتها، زاد الاحتفاظ بالعميل لفترة طويلة وتحسنت قدرة المنظمة على تحسين الربحية والبقاء والاستمرار في السوق.

ولقد أعطيت عدة تعاريف ومفاهيم خاصة بالرضا، اختلفت وتباينت حسب أراء المفكرين والباحثين خاصة ما يتعلق منها بالمنظمات الخدمية، ذلك أن عناصر تقييم الخدمة لدى الزبون تعد أكثر صعوبة من تقييم المنتجات السلعية.

ويمكن أن نوجز أهم التعاريف الخاصة بالرضا فيما يلي:

- يعرف الرضا بأنه مستوى إحساس الفرد الناجم عن المقارنة بين أداء المنتج المدرك وبين توقعات هذا الفرد.
- ويعرف **KOTLER** الرضا بأنه " إحساس إيجابي أو سلبي يشعر به العميل اتجاه تجربة شراء أو استهلاك معينة، والناتجة عن مقارنة بين توقعاته وأداء المنتج(**Kother.P et B.dubois،2006**)

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر فيمكن أن نستنتج خاصيتين أساسيتين لمفهوم الرضا وهما:

- يعبر الرضا عن شعور معين حاصل عن تجربة معينة لدى الزبون، من خلال المقارنة بين التوقعات وإدراكات أداء العملية أو التجربة، فهو يمثل مقارنة بين الخدمة المنتظرة والخدمة المدركة.
- يعبر الرضا عن أبعاد شعورية وإدراكية تتبع عملية أو تجربة معينة، كما يتأثر بعوامل خاصة بالزبون التي تختلف من زبون إلى أخر.

والتعريف الاجرائي لمفهوم رضا الطلبة هو تقدير الطلبة لمدى تلبية الجامعة لحاجاتهم الأكاديمية وذلك من خلال :

✓ تحديد متطلبات وتوقعات الطلاب والعمل على تلبيتها.

(**service ;performance**)،أو ما يسمى بمقياس (**servperf**) الذي يعد أسلوباً معدلاً عن المقياس الأول، حيث يستبعد فكرة الفجوة بين الأداء والتوقعات، ويركز فقط على الأداء الفعلي لقياس جودة الخدمات.، ويستند هذا المقياس إلى التقييم المباشر للأساليب والعمليات المصاحبة لأداء الخدمة، اعتماداً على الأبعاد الخمسة للجودة :العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتعاطف.

وقد خلص كل من **(Taylor and Cronin)** إلى أن مقياس (**SERVPERF**) للأداء أفضل المقاييس، حيث يتميز عن المقياس السابق بالسهولة في التطبيق والبساطة في القياس، وكذلك في زيادة درجة مصداقيته.

خامسا: أساليب تحقيق رضا الطالب:

إن تحقيق رضا العملاء ومحاولة كسب ولائهم بصفة دائمة عبر معرفة حاجاتهم ورغباتهم، يعتبر من أهم مفاتيح رسم نجاح أي منظمة، كما أن تحقيق هذا الرضا يعد خطوة نحو مواجهة التطورات المختلفة لحاجيات السوق.

فعدم رضا العملاء يؤدي إلى ارتفاع تكلفة الأعمال، بسبب انخفاض مشتريات هؤلاء العملاء، وتعدد شكاويهم تحولهم للتعامل مع المنظمات المنافسة.

فالعميل عادة ما يختار المنتج ذو الجودة العالية والذي يولد له أعظم قيمة باعتبار دخله وجهده، وكذا المعلومات المتاحة إليه من وسائل الإعلان والأصدقاء، وبهذا يكون مجموعات من التوقعات التي يتصرف على أساسها للحصول على هذا المنتج، وعندما يحصل على القيمة التي كان يبحث عنها من المنتج يتولد لديه الإحساس أو الشعور بالرضا **(محمد سعيد،2003)**.

- ✓ترجمة احتياجات الطلاب إلى معايير جودة المخرجات.(نزار عبد المجيد البرواري، 2011، ص582)
- ✓استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الاستماع والتعلم للتعرف على احتياجات الطلاب.
- ✓تقديم مستوى معين من البيانات المتعلقة برضا الطالب.
- ✓تفهم العوامل التي تحرك المؤسسة التعليمية اتجاه المنافسين والاستناد إلى المعلومات في تحسين الأداء التنافسي.
- ✓الاعتماد على التغذية الراجعة لحل المشكلات من اجل استعادة ثقة الطالب.

الدراسات السابقة:

- أشار **(دياب، 1990)** في دراسته عن العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي المصري إلى ضرورة الاهتمام بالكيف في الإنتاجية التعليمية (تعليماً وتدريباً) من أجل إعداد القوى البشرية ذات المهارة والقدرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة. ومن ثم فمن الضروري تحسين العملية التعليمية وربطها بمناحي التدريب لإيجاد المواطن المتقن لعمله، والقادر على التكيف مع الظروف المتغيرة في المجتمع وقطاعات سوق العمل.
- دراسة **(Munoz، 1999)**، هدفت إلي معرفة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل منذ1992 ، وبإتباع الأسلوب التحليلي تم الربط بين الأدب التربوي بالجودة الشاملة واستعان الباحث بأسلوب المقابلة وتحليل البيانات وتوصلت الدراسة إلي أن الجودة أحدثت تغييرًا جذريًا في نمط الإدارة المطبقة واقترحت التسهيلات المطلوبة وتحسين الخدمات ووضع الاستراتيجيات وحل الصعوبات والمشكلات.
- دراسة **(برقان، 2001)** هدفت إلي التعرف علي الإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة باعتبارها اتجاهًا حديثًا في مجال الإدارة وكأسلوب إداري يهدف إلي التحسين المستمر للجودة وأداء المؤسسة ككل، وكيفية تطبيقه علميًا كما أنه عرض بعض التجارب العالمية وتوصلت الدراسة من خلال ذلك كله إلي تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.
- توصل **(إيثار عبد الهادي، 2007)** في دراسته عن تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة بجامعة بغداد إلى أنه يعد الطالب زبونا" وشريكا" طويل الأمد في العملية التعليمية وفي تقييمها المتواصل، ومن ثم عاملا" أساسيا" ترتكز عليه عملية التحسين المستمر لتلك العملية، بما يؤدي إلى تقديم جودة خدمة متفوقة. كما ينبغي لتحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج الدكتوراه صوب الاهتمام بتوقعات الطالب التي أحرزت معدل الأهمية الأعلى من وجهة نظره، والتي تمتلك التأثير القوي في قابلية الخدمة التعليمية المقدمة على جذب الطالب وإمكانية تعزيز الموضع التنافسي.
- أما دراسة **(فالح عبيد الله، 2009)** بعنوان "اثر تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية" حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير عناصر إدارة الجودة الشاملة كمتغيرات مستقلة على استراتيجيات الميزة التنافسية كمتغير تابع واعتمدا في دراستهما على دراسة قياسية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، حيث طبقت الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة تمثلت في أعضاء هيئة التدريس. حيث توصلا إلى النتائج التالية:

هناك تأثير معنوي لكل من عناصر إدارة الجودة المستقلة المتضمنة التزام القيادة بالجودة ورضا العملاء، وتوفر المعلومات وتحليل البيانات،وإدارة عملية الجودة على المتغير التابع المتمثل بالميزة التنافسية، بينما لا يوجد تأثير معنوي لكل من عنصري إدارة الجودة الشاملة المستقلة المتمثلة في التخطيط الاستراتيجي وكفاءة القوى العاملة على المتغير التابع(الميزة التنافسية).

- واستهدفت دراسة **(زميلان، 2009)** التعرف على الإطار الفكري للجودة باعتبارها اتجاهاً حديثاً من خلال استعراض مفاهيم الجودة وتطورها التاريخي ومراحلها وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي، وقد عمد إلى تقويم جودة العملية التعليمية في كلية التربية عدن / جامعة عدن حيث قام بتصميم استبانة تكونت من المحاور (المنهج الدراسي، المرجع العلمي، وأعضاء هيئة التدريس وأساليب التقويم) ووزعت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التي تبين أنّ جودة العملية لتعليمية في الكلية محققة بشكل نسبي ولكنها غير كافية بالنسبة للتطور العلمي والتكنولوجي المتطور.
- أما دراسة **(الوافي الطيب، 2012)** عنوان" تطبيق النظام التعليمي الجديد كأساس لتحقيق الجودة في الجامعات الجزائرية "حيث قام بدراسة تجربة الجزائر في تطبيق نظام الجديد سعيا للاندماج في الخارطة العالمية للتعليم العالي وإعطاء مقروئية للشهادة العالمية،حيث توصل إلى ضرورة تبني مجموعة من السياسات التي من شانها تحقيق هذا المبتغى وهو تجويد التعليم العالي وذلك من خلال إنشاء هيئات على مستوى المؤسسات الجامعية تعنى بتقديم اقتراحاتها وخبراتها في مجال تجويد منظومة التعليم العالي، و خلق شراكة فعالة بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي، بإقحام الكفاءات المهنية في العملية التكوينية على مستوى الجامعة، و توعية المعنيين بعملية الجودة(الطلبة،الأساتذة،الطاقم الإداري)، وبآثارها المستقبلية الايجابية على المنظومة التعليمية والتنمية المجتمعية بشكل عام.
- أما دراسة **(العسيلي، رجاء، 2007)** فقد هدفت إلى التعرف على فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس. وقد استخدمت الإستبانة التي تم تطبيقها على عينة بعدد (256)
معلماً ومديراً من المدارس الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة كانت متوسطة بشكل عام ومنخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

من حيث هدف الدراسة: تنوعت الاتجاهات الحديثة للدراسات السابقة، في حين سعت هذه الدراسة للتعرف على تأثير مقياس SERVPERF لخدمات في رفع مستوى جودتها.

من حيث بيئة الدراسة: قد تم تطبيق هذه الدراسة في بيئة الخدمات التعليمية وبالأخص كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر.

من حيث متغيرات الدراسة : تعددت المتغيرات التي تم قياسها في الدراسات السابقة، أما في هذه الدراسة الحالية فقد تم تحديد عناصر مقياس أداء الخدمات SERVPERF بأبعاده الخمسة (العناصر المادية الملموسة، درجة الاعتمادية، درجة الاستجابة، درجة الأمان، درجة التعاطف) بغية تحقيق رضا الطلبة، وبالتالي الرفع من مستوى جودة المنتج التعليمي.

منهجية الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من أ ثر جودة الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر على رضا الطلبة من هذه الخدمات حيث تمثل الأبعاد الخمسة لمقياس الأداء SERVPERF (العناصر المادية الملموسة، درجة الاعتمادية، درجة الاستجابة، درجة الأمان، درجة التعاطف) المتغيرات المستقلة، بينما يمثل رضا الطالب عن الخدمات المتغير التابع.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة طلاب كلية العلوم الاقتصادية و التجارية وعلوم التسيير بجامعة الدكتور مولاي الطاهر–سعيدة– الجزائر،، حيث تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة نظرا لكبر مجتمع الدراسة، وتم توزيع استمارة البحث عليهم في مكان تقديم الخدمة (الكلية)، مع شرح الهدف من الدراسة، وكيفية مليء الإستبانة، حيث تم توزيع (85) استبانة، وتم استبعاد (15) منها، ليتبقى منها (70) استبانة مكتملة وصالحة للتّحليل، أي بنسبة (82.35%) من الاستبيانات الموزعة، واعتبرت هذه العينة كافية للتّحليل واعتماد النتائج.

أداة الدراسة:

تم استخدام الإستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، التي احتوت على قسمين :القسم الأول تناول البيانات الشخصية للعينة : كالجنس، والتخصص، والمستوى التعليمي، بينما تناول القسم الثاني العبـارات الخاصة بأبعاد جودة خدمات التعليم العالي بأبعادها الخمسة حيث اشتمل على (26) عبارة، وقد تم عرض جميع العبارات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي والمتدرج من لا أوافق بشدة ويقابلها الوزن(1) إلى غير موافق بشدة ويقابلها الوزن(5).

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونـباخ على عينة الدراسة، ويشير الجدول (1) إلى قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياسSERVPERF الخمسة، حيث يتضح أن قيم معامل الّثبات تراوحت بين 0.63 و 0.73 في حين بلغت قيمة معامل الثبات لجميع الفقرات 0.84، وجميع هذه القيم عالية مما يدلّ على إمكانية ثبات النتائج، التي يمكن أن يسفر عنها تطبيق مقياسSERVPERF وكذلك إمكانية تعميم النتائج التي توصلت لها الدراسة.

جدول رقم :(**1**) **معاملات ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة**

المتغير	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباج
الجوانب الملموسة	4	0.67
الاعتمادية	5	0.71
سرعة الاستجابة	4	0.73
الأمان	4	0.63
التعاطف	5	0.66
بالنسبة لجميع الفقرات	22	0.84

تحليل نتائج البحث:

1. الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

تشير النتائج في الجدول رقم (2) إلى أن نسبة 38.6 % من العينة كانوا من الذكور وان 61.4 % كانوا من الإناث وهذا يشير إلى أن النّسبة العظمى من المستوجبين هم من الاناث، ويبين ذلك الدور المهم الذي أصبحت تلعبه المرأة في الجامعة و المجتمع ككل. كما تشير النتائج في جدول (2) إلى أن 45.7 % من عينة الدراسة كانوا في تخصص علوم اقتصادية و 61.4 %تخصص علوم تجارية.

جدول رقم (**2**) **توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية**

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	27	% 38.6
	أنثى	43	% 61.4
التخصص	علوم اقتصادية	32	% 45.7
	علوم تجارية	38	% 54.3

المستوى التعليمي	السنة الأولى جامعي	7	% 10
	السنة الثانية جامعي	26	% 37.1
	السنة الثالثة جامعي	17	% 24.3
	السنة الأول ماستر	11	% 15.7
	السنة الثانية ماستر	9	% 12.9

2. تحليل مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها الجامعة الجزائرية:

تشير النتائج في الجدول رقم (3) إلى مستوى رضا الطلبة عن مستوى الخدمات التي تقدمها الجامعة حيث يتبين أن نسبة 14.3 % من أ فراد العينة لم يحددوا مستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم فيما أبدى 38.5 % من العينة عدم رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم، فيما لم تتجاوز نسبة الرضا عن الخدمات المقدمة نسبة 25.7%. ويمكن القول أن رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها الجامعة الجزائرية كان سلبيا إلى حد ما.

جدول رقم (3) مستوى رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها الجامعة الجزائرية

التقييم	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
غير راض على الإطلاق	27	% 38.5	1
غير راض	13	% 18.6	3
محايد	10	% 14.3	4
راض	18	% 25.7	2
راض جدا	2	% 2.9	5
المجموع	70	% 100	-

3. تحليل أبعاد جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة الجزائرية:

لتحليل أبعاد جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة الجزائرية تم استخدام الوسط الحسابي، لتحديد الأهمية النسبية للأبعاد الخمسة لمقياس SERVPERF وذلك من خلال حساب متوسطات الإجابة على كلّ عبارة من عبارات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) متوسطات إجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس جودة الخدمة

أبعاد جودة الخدمة	الرقم	العبارة	المتوسط	الترتيب
مجال الجوانب المادية الملموسة	1	توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة	2، 9429	15
	2	جاذبية التسهيلات (المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب)	2، 8143	17
	3	المظهر العام للموظفين والعاملين	2، 7429	18
	4	جاذبية المواد و التخصصات و المقررات	3، 5857	3
مجال الاعتمادية	5	الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية في موعدها المحدد	3، 4429	7
	6	الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة	3، 2000	11
	7	توافر العدد الكافي من الموظفين والمدرسين	2، 9571	14
	8	الحرص على حل مشاكل الطلاب المختلفة	3، 4143	8
	9	الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة	2، 6429	21
مجال الاستجابة	10	سرعة الجامعة في تقديم الخدمات	3، 4714	6
	11	الاستجابة الفورية لمشاكل الطلبة	2، 8571	16
	12	إعلام الطالب بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها	2، 4571	22
	13	الاستعداد الدائم للتعاون مع الطالب لحل المشكلات العالقة	3، 1429	12
مجال السلامة و الأمان	14	سلوك الموظفين يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الطالب	3، 4857	5
	15	إلمام الموظفين بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها	2، 6571	20
	16	اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الموظفين	3، 3571	9
	17	تتعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالطالب بسرية	4، 2857	1
مجال التعاطف الاجتماعي	18	يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع الطلاب	4، 0143	2
	19	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الإدارة	3، 5429	4
	20	الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الجامعة	3، 2571	10
	21	تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف	3، 0571	13
	22	احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة	2، 6571	19
الجودة الكلية	26	مستوى الرضا العام عن الخدمات المقدمة	2، 3571	-

وبالنظر إلى ترتيب العوامل وفقا إلى المتوسطات، يتبين أن أهم عوامل الجودة من وجهة نظر الطلبة بالنسبة للخدمة المقدمة من طرف الجامعة كانت " تعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالطلاب بسرية"، و" إظهار الموظفون الود في علاقتهم مع الطلاب "،و " جاذبية المواد والتخصصات و المقررات" وجميع هذه العوامل تنوعت ما بين بعد السلامة والأمان وبعد التعاطف الاجتماعي، مما يعكس الانطباع الإيجابي للطلبة نحو هذين البعدين.

كما يتبين من الجدول رقم (4) أن أقل العوامل جودة كما يراها الطلبة تعلقت بـ: "إعلام الطلاب بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها"، و"الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة"، وجميع هذه العوامل تنوعت ما بين بعد الاستجابة وبعد الاعتمادية مما يعكس انطباعا سلبيا للطلبة نحو هذين البعدين.

وهذه النّتائج تعد بمثابة قاعدة بيانات، يمكن أن يستعين بها رؤساء وعمداء الجامعة في ترقية و تحسين جودة الخدمات المقدمة، وذلك عن طريق إبداء الاهتمام برفع مستوى العوامل المذكورة.

4. اختبار فرضية الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة، وفرضياتها، ومتغيراتها، وأساليب القياس، تم الاعتماد على أسلوب الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) لتحديد نوع العلاقة وقوتها بين الأبعاد الخمسة لمقياس رضا الطلبة، وتم إسناده بتحليل الانحدار المتعدد لقياس أثر الأبعاد المستقلة SERVPER الخمسة على المتغير التابع، وذلك لاختبار فرضية الدراسة.

5. أولاً :تحليل الارتباط بتحديد علاقة كلّ متغير مستقل بالمتغير التابع:

يوضح الجدول رقم (5) معاملات الارتباط، ومستوى المعنوية المرافق لها، وتفسير طبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة ورضا الطلبة، حيث تشير ال نتائج في الجدول إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع الأبعاد الخمسة ورضا الطلبة عند مستوى الدلالة 0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.538لبعد الاعتمادية و 0.759لبعد الاستجابة، مما يعطي انطباعاً إيجابياً لأهمية أبعاد جودة الخدمة في التأثير على مستوى رضا الطلبة.

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين رضا المستفيدين والأبعاد الخمسة

البعد	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	التفسير
بعد الجوانب المادية الملموسة	0.626	0.00	علاقة إيجابية ذات دلالة إيجابية.
بعد الاعتمادية	0.538	0.00	علاقة إيجابية ذات دلالة إيجابية.
بعد الاستجابة	0.759	0.00	علاقة إيجابية ذات دلالة إيجابية.
بعد السلامة والأمان	0.580 ،	0.00	علاقة إيجابية ذات دلالة إيجابية.
بعد التعاطف الاجتماعي	0.612	0.00	علاقة إيجابية ذات دلالة إيجابية.

ثانياً: استخدام تحليل الانحدار المتعدد:

يشير الجدول رقم (6) إلى نتائج اختبار الانحدار المتعدد الّذي استخدم لقياس أثر المتغيرات المستقلة الخمسة : العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتعاطف، على المتغير التابع المتمثّل في رضا الطالب عن الخدمات التي تقدمها الجامعة، حيث نستنتج من الجدول أن جميع قيم معامل Beta للمتغيرات المستقلة إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 ، وهذا يعني أ ن هناك أثراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية للأبعاد الخمسة: العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتّعاطف، على مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة.

جدول رقم (6) نتائج اختبار الانحدار المتعدد للأبعاد الخمسة .

العوامل المستقلة	Beta	T	Sig
مجال الجوانب المادية الملموسة	0.133	0.915	0.36
مجال الاعتمادية	0.234	1.361	0.17
مجال الاستجابة	0.133	0.751	0.45
مجال السلامة والأمان	0.168	1.426	0.15
مجال التعاطف الاجتماعي	0.242	1.786	0.00

Adj. $R^2 = 0.492$ ،**R = 0.701**

وبالنظر إلى قيمة اختبار فيشر لتحديد مدى صلاحية مقياس الانحدار لتمثيل العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، يتبين أن قيمةF المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01، حيث بلغ مستوى المعنوية المحسوب 0.00، وهذا يعني أن المقياس يصلح لتمثيل العلاقة حيث تفسر المتغيرات المستقلّة ما نسبته 0.492 %من التباين في المتغير التّابع (رضا الطالب)، فيما يشير معامل الارتباط المتعدد إلى ارتباط قوي بين المتغيرات المستقلة مجتمعة والمتغير التّابع بلغت قيمته70.1 %، وهذا يؤكد أن أبعاد مقياس SERVPERF تصلح لقياس مستوى رضا الطلبة، ولذلك يمكن استخدام هذا المقياس الذي يوضح جودة الخدمة كأحد المقاييس المهمة لرضا الطلبة.

ملخص النّتائج والاستنتاجات:

استناداً إلى النّتائج الّتي تم التّوصل إليها من خلال اختبار فرضية الدراسة وتحليل أبعاد الجودة، فإنّه يمكن التّوصل إلى أهم النّتائج وعلى النحو التالي:

1. أشارت النّتائج إلى عدم رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر.
2. تبين من النّتائج أن أفضل محددات الجودة هو بعد السلامة والأمان، بينما كان بعد الاستجابة أسوأ المحددات وذلك حسب العينة المستجوبة.
3. أشارت النّتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس جودة الخدمة مع مستوى رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة.
4. أثبتت معادلة الانحدار المتعدد للأبعاد الخمسة على المتغير التّابع (رضا الطالب) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجميع أبعاد جودة الخدمة على رضا الطالب، وبقدرة تفسيرية عالية، وهذا يعني أن زيادة الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة سيزيد من رضا الطلبة، وهذا يبين أن أبعاد مقياس SERVPERFتصلح لقياس مستوى رضا الطلبة، ولذلك يمكن استخدام هذا المقياس كأحد المقاييس المهمة لرضا الطلبة.

التّوصيات:

بعد قراءة النّتائج، وكشف جوانب التحسين المطلوبة لرفع جودة الخدمات التي تقدمها كلية الاقتصاد بجامعة د.الطاهر مولاي – سعيدة – الجزائر، ومن ثم زيادة رضا الطلبة، خلصت الدراسة إلى التّوصيات التالية:

- الاستعانة بمقياس الأداء SERVPERF، وذلك لقدرته القوية على التّفسير لقياس رضا الطلبة وبشكل دوري.
- ضرورة الاهتمام بالأساليب والتّوجهات التّسويقية الحديثة في التّعامل مع الطلبة، والاستماع إليهم، والتّركيز عليهم، لأنهم محور كل العمليات، ويكون ذلك عن طريق المقابلات الشّخصية والاستبانات، ونظام الاقتراحات والشكاوي.
- ضرورة الانتباه إلى أن هناك عوامل تحتاج إلى المزيد من التّركيز والاهتمام، ومن ثم يجب أن تكون ضمن أولويات عمليات

التحسين، و إجراء مراجعة وتحليل دائمين لطريقة أداء الأعمال، والبحث عن طرق أخرى لإنجازها بشكل أفضل.

- اهتمام الجامعة بالاستجابة السريعة في تلبية حاجيات الطلبة، وغرس عنصر الثقة كعامل مؤثر في جودة الخدمة.
- التقييم المستمر لمستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلبة بكافة أبعادها لضمان رضاهم عنها.

المراجع

1. قاسم نايف علوان المحياوي، (2006)، *إدارة الجودة في الخدمات، مفاهيم وعمليات وتطبيقات*، دار الشروق، عمان.
2. إدريس، ثابت عبد الرحمن،(2006)، *كفاءة وجودة الخدمات اللوجستية- مفاهيم أساسية وطرق القياس والتقييم*، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.
3. خالد احمد الصرايرة، ليلى العساف، "المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي " العدد 2008/1.
4. فريد النجار، (2000)، *المنافسة والترويج التطبيقي*، دار النشر والتوزيع الإسكندرية، مصر.
5. محمد عبد العالي النعيمي، (2009)، *إدارة الجودة المعاصرة مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج والعمليات والخدمات*، دار اليازوري، عمان.
6. محمد سعيد فريد صحن، (2003)، *قراءات في إدارة التسويق*، الدار الجامعية الإسكندرية، مصر.
7. منى شفيق، (2005)، *التسويق بالعلاقات*، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.
8. Michel Goyhenetche، Jacques Bernard، Bouissierer،Philippe Loup، (2007) . La gestion de la relation client pour la maîtrise du marche،le pilotage par la valeur perçue . Sermes science، Lavoisier، Paris ، P18.
9. Parasuraman ، Zeithaml ، and Berry (1985)، A conceptual model of service quality and its implications for future research، Journal of marketing 49 (4)،pp. 41-50.
10. Parasuraman ، Berry ، and Zeithaml (1988)، SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring customer perceptions of service quality - Journal of retailing 64 (1) spring. pp12-40.
11. Kother.P et B.dubois (2006) ، Marketing mangement ، 12eme édition publi ،Pearson .
12. Taylor ، A. and Cronin J. ،(1992) ، Measuring Service Quality: A Reexamination Extension ، Journal of Marketing، vol. 56(1) ، pp. 55-68

تقنين مقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية

عايد كريم الكناني
جامعة القاسم الخضراء – العراق
dr.aied63@gmail.com

الملخص: *وجدت الإدارة في المجال الرياضي منذ مدة طويلة، فإقامة دورات الألعاب الاولمبية القديمة والحديثة لدليل قاطع عن انه كانت هناك جهود متفرقة من أفراد وجماعات نسقت الإدارة فيما بينها لتحقيق الهدف وهو تنظيم وإقامة الدورات الاولمبية الحديثة التي بدأت عام 1896 واستمرت حتى الآن مرة كل أربع سنوات. من هنا تبرز مشكلة البحث ونتيجة لوجود بعض القصور في إدارات الأندية الرياضية تم بناء مقياس لإدارة الجودة وهذا المقياس سيكون قاصراً في تحقيق الهدف الذي من أجله تم بناؤه إلا إذا تم تقنينه واستخراج المعايير والمستويات لمجالات وفقرات المقياس وهدفت الدراسة إلى تقنين مقياس لإدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية، واستخراج المستويات لمقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية. وأستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية وكان عدد مجتمع البحث (240) عضو هيأة عامة وتم اعتماد مقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية والمتكون من (69) فقرة موزعة على (7) مجالات وبعد تطبيق المقياس تم جمع البيانات وتحليلها حيث أظهرت النتائج أن مجال القيادة الإدارية حصل على أعلى الأوساط الحسابية فيما حصل مجال نظام جمع المعلومات وتحليلها على أقل الأوساط الحسابية أما أهم التوصيات فكان الاهتمام بمتطلبات الجودة ومحاولة توفيرها في الأندية العراقية، إعداد تقرير سنوي عن النشاطات والانجازات التي حققتها الأندية والتي في ضوءها يتم وضع الخطط المناسبة للنهوض بأنديتهم.*

الكلمات المفتاحية: *تقنين، أدارة الجودة، الأندية العراقية، أعضاء هيأة العامة.*

التعريف بالبحث:

المقدمة وأهمية البحث

إن الإدارة أهم وأعمق فهي عملية إنسانية مستمرة تعمل على تحقيق أهداف محددة باستخدام الجهد البشري وبالاستعانة بالموارد البشرية المتاحة وقد تكون الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها إنتاجية أو اقتصادية، كما يمكن أن تكون سياسية واجتماعية أو ثقافية في طبيعتها. [1]

وقد وجدت الإدارة في المجال الرياضي منذ مدة طويلة، فإقامة دورات الألعاب الاولمبية القديمة والحديثة لدليل قاطع عن انه كانت هناك جهود متفرقة من أفراد وجماعات نسقت الإدارة فيما بينها لتحقيق الهدف وهو تنظيم وإقامة الدورات الاولمبية الحديثة التي بدأت عام 1896 واستمرت حتى الآن مرة كل أربع سنوات. والإدارة هي تنسيق العمل بين الأفراد لتحقيق هدف معين. كما أن وجود المنظمين والمروجين والإداريين والمدربين في هذه الدورات مهد أيضا على وجود مفهوم الإدارة الرياضية. [2]

وتتفق الإدارة الرياضية مع الإدارة العامة في الخطوات الرئيسية لأسلوب العمل في كل منها، فالإدارة الرياضية تشترك في الإدارة العامة في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات ووضع اللوائح والقوانين التي تنظم العمل في كل منها.

والإداري في مجال التربية الرياضية لا يتعامل مع أشياء، لكنه يتعامل مع أفراد وعلى ذلك فالعلاقات الإنسانية تعد المحور الرئيس لنجاح الإداري في أعماله كافة أما الجودة فهي معيار للكمال يتم الحكم عليه بمعرفة ما إذا كنا أدينا ما عزمنا على توفيره للخدمة المقدمة في الوقت المحدد والمواصفات التي رأيناها تلائم احتياجات المستفيدين من الخدمة أم لا(3).

ومن هنا جاءت أهمية البحث في تقنين مقياس إدارة الجودة في الإدارة الرياضية واستخراج المعايير له ليكون أداة تستطيع الإدارات من خلاله التعرف على مدى توافر الجودة لديها.

مشكلة البحث

الأندية الرياضية مثلها كأي نسق رياضي نظامي ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام وليس بالمستغرب إن تعاني الأندية الرياضية من مشكلات كبيرة حيث تواجه تهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم وأوجدت نظاما عالميا جديدا يعتمد العلم ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق الأمر الذي لا يدع مجالا في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث يضمن لأنديتنا الرياضية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها وكذلك عدم الاهتمام بتقويم الأداء من خلال الكشف عن جودة العمل والخطط التي رسموها لأنديتهم

ونتيجة لوجود بعض القصور في إدارات الأندية الرياضية تم بناء مقياس لإدارة الجودة وهذا المقياس سيكون قاصراً في تحقيق الهدف

---

(1) مروان عبد المجيد: الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2000، ص19.

(2) عصام بدوي: موسوعة التنظيم والإدارة في التربية البدنية والرياضية ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2001، ص15.

(3) محسن علي عطية: الجودة الشاملة والجديد في التدريس،ط1،الأردن،دار صفاء للنشر والتوزيع ،2009 ، ص64.

الذي من أجله تم بناؤه إلا إذا تم تقنينه واستخراج المعايير والمستويات لمجالات وفقرات المقياس.

أهداف البحث

1. تقنين مقياس لإدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية.
2. استخراج المستويات لمقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية.

مجالات البحث

1. المجال البشري: أعضاء الهيئات العامة في الأندية الرياضية العراقية
2. المجال الزماني:
3. المجال المكاني: مقرات الأندية الرياضية المشاركة في البحث.

الدراسات النظرية والسابقة.

الدراسات النظرية

ماهية الإدارة الرياضية وأهميتها:

وقد يكون لتنوع مناهل الإدارة تأثير مباشر في اختلاف وجهات نظر العلماء في التعريف بها وتحديد مفهومها إلا انه يمكن القول بان من أهم أسباب هذا الاختلاف هو حداثة علم الإدارة بصفة عامه، وحداثته في المجال الرياضي بهدف خاصة، ومن ثم عدم وضوح بعض المضامين والمسميات الأساسية أو عدم الاتفاق على معانيها واستخداماتها. [1]

أن الرياضة وأهميتها كبقية شؤون الحياة الأخرى تحتاج إلى إدارة وتنظيم جيدين وان اختصاصين في شؤون الإدارة الرياضية قاموا بعرض مواضيع وعمليات نظرية عامة يمكن أن تنسجم مع الجوانب التطبيقية العملية وبهذا فان مهمتهم هذه تحدد في عمليات تحليل وتخطيط وتقرير ومراقبة المسائل الأساسية اليومية المتعلقة باتجاهات تطور حقل التربية البدنية والرياضة على ضوء الخبرة المجتمعة والتي تتجمع نتيجة للعمل الإداري. [2]

تتفق الإدارة الرياضية مع الإدارة العامة في الخطوات الرئيسية لإسلوب العمل في كل منها، فالإدارة الرياضية تشترك في الإدارة العامة في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات ووضع ألوائح والقوانين التي تنظم العمل في كل منها.

مما يبرز أهمية دراسة الإدارة الرياضية كعلم وان العمل الإداري بطبيعته لا ينفصل عن مضمونه الفني، وان رفع مستوى الأداء الإداري، والرياضي على كافة المستويات، وتحقيق الأهداف الموضوعة رهن بالكفاءة الإدارية العالية للعاملين في المجال الرياضي.

ويعني هذا أن الإدارة الرياضية تتفق مع الإدارة العامة في الإطار العام للعملية الإدارية فقط، أما فيما يتعلق بالتفاصيل، فان الإدارة الرياضية تستقيها من طبيعة مجالات التربية الرياضية التي تقوم الإدارة بتحقيق أهدافها.

فالعمل داخل الاتحادات والهيئات الرياضية يختلف دون شك عن طبيعة العمل في المؤسسات الصناعية والتجارية أو في بعض المصالح والمؤسسات الحكومية وفقا لاختلاف أهداف العمل في كل منها.

إدارة الجودة

1. مفهوم الجودة:

والجودة هي معيار للكمال يتم الحكم عليه بمعرفة ما إذا كنا أدينا ما عزمنا على توفيره للخدمة المقدمة أو السلعة المنتجة في الوقت المحدد والمواصفات التي رأيناها تلائم احتياجات المستفيدين من الخدمة أو السلعة أم لا[3]."

ولا تحدث الجودة من تلقاء ذاتها، بل تحتاج إلى تخطيط، ولا بد أن تكون الجودة أساساً لسياسة المؤسسة، وعملية تخطيط، وجودة السياسة للمؤسسة تكون متعلقة ومسايرة لنظرة اقتصادية وتجارية، مع وجود أدوات لهذه الجودة بسيطة وسهلة التطبيق، مع تحديد الوظائف والأهداف وحصر فرص العمل. وتترجم هذه العوامل في إطار قابل للتطبيق"[4].

ويمكن القول بان إدارة الجودة الشاملة تمثل بصفة عامة فلسفة إدارية مبنية على أساس رضا المستفيد[5].

2. إدارة الجودة الشاملة في المجال الرياضي

إنَّ إدارة الجودة في العمل الرياضي يتوقف على مدى وعي المسؤولين بالمؤسسات الرياضية بفلسفة إدارة الجودة الشاملة والتي تعتبر من الفلسفات الإدارية الحديثة، فهي عبارة عن خطة عامة تشمل جميع مستويات الإدارة وتنادي بتطبيق الجودة وجعلها مسؤولية جميع العاملين، وتهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المؤسسة من خلال الوفاء باحتياجات المستفيدين والعاملين وقد عرفت إدارة الجودة الشاملة على أنها "فلسفة ومجموعة من المبادئ الإرشادية التي تعتبر بمثابة

---

[1] طلحه حسام الدين، عدله عيسى مطر: مقدمة في الادارة الرياضية، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997، ص7.

[2] مروان عبد المجيد: المصدر السابق ، ص49.

(3) محسن علي عطية:الجودة الشاملة والجديد في التدريس،ط1،الأردن،دار صفاء للنشر والتوزيع،2009 ، ص64.

(4) مها جولي: المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر، 2002 ص:41-106.

(5) محمد عوض الترتوري،أغادير عرفات جويحان:إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن،2009،ص29.

دعائم التحسين المستمر للمؤسسة سواء في الموارد أو الخدمات أو العمليات"[1].

لذا فهي عملية واسعة النطاق لتعزيز مزايا المؤسسات الرياضية تتضمن التحسين المستمر وتجاوز الأخطاء أثناء أداء العمل. أما في مجال العمل الرياضي فقد ذكر(الشافعي –2003– ص62) بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة هو "تحقيق احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيد أو العميل في المؤسسات الرياضية والأنشطة الرياضية(لاعب– إداري– مدرب)"[2].

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية له تأثير على تحسين مستوى الرياضة فيها وذلك بإظهار عوامل الجذب للشركات الراعية وتقديم مستوى معين من الخدمات الإعلامية وإصدار نشرات دورية تتضمن تحليلاً للنواحي الرياضية والاقتصادية، وخلق فرص عمل جديدة لمنتسبيها وهذا بالإضافة إلى تحسين عملية ترويح الخدمات الرياضية لتلبية حاجات الجمهور ورغباتهم وإمكانياتهم واستمرارها في تحقيق الأرباح وفقاً لمتطلبات السوق. واقتراح نماذج تحدد أجور اللاعبين وانتقالهم ترتبط بمواصفات اللاعب والنادي والمشتري والبائع والظروف المحيطة بعمليات الانتقال وجمع البيانات المتوافرة والتي تحدد المبالغ المتفق عليها بين اللاعب والمؤسسة الرياضية في مدة العقد ومدى تأثير ذلك على رفع مستوى اللاعبين وإمكانياتهم. [3]

3. إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية

تُعرّف إدارة الجودة الشاملة من المنظور الرياضي على أنها: "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر الرياضة وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين

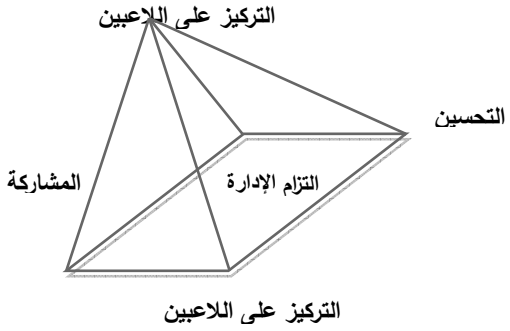
في حين عرفها عشيبة بأنها :"مجموعة الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسات الرياضية والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في جميع مجالات الرياضة"[4].

وعرفها رووذز(Rhodes) بأنها: "عملية إدارية (إستراتيجية إدارية) ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة"[5].

وعرّفها محمود ومصطفى بأنها: "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الداء يشمل مجالات العمل الرياضي كافة. فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من المؤسسة الرياضية والمدربين واللاعبين والإداريين، أي أنها تشمل جميع وظائف المؤسسة الرياضية ونشاطاتها. ليس في إنتاج الخدمة فحسب، ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الجمهور، وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة الرياضية و محلياً وعالمياً"[6].

4. مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المجال الرياضي:

يتضمن نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الرياضية العديد من المبادئ الواجب التقيد والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقاتها، وأنه يمكن تمثيل مبادئ إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات على شكل هرمي قاعدته التزام الإدارة ، وعند كل نقطة يمثل إحدى المبادئ، وهي التركيز على اللاعبين والمدربين، والتركيز على التحسين المستمر، والتركيز على المشاركة الكاملة، والتركيز على الحقائق. كما موضح بالشكل 1



شكل (1): يوضح مبادئ إدارة الجودة في المجال الرياضي

5. محاور إدارة الجودة في المؤسسات الرياضية:

(1) عطية ماهر محمود السيد: دوافع التسويق الرياضي بالأندية الرياضية، مصر، جامعة طنطا.2005،ص88.

(2) حسن أحمد الشافعي: التشريعات في التربية البدنية والرياضية، القوانين واللوائح التنظيمية والإدارية للنقابة والمؤسسة الرياضية، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر،2003 ،ص101.

(3) محمود الربيعي. إدارة الجودة الشاملة في المجال الرياضي،(مقالة منشورة في جريدة الصباح) 2010

(4) فتحي عشيبة: الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية،2000، ص: 520– 567.

(5) احمد درباس:إدارة الجودة الشاملة مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي،رسالة الخليج العربي، 1994،ص15–19.

(1) أحمد بدح: إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الأردن،2003،ص22.

يمثل فهم وإدراك محاور إدارة الجودة في المؤسسات الرياضية أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ومن أهم تلك المحاور كما ما يلي: [1]

أولاً: جودة الكادر التدريبي:

ويُقصد بجودة الكادر التدريبي تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التدريبية.

ثانياً: جودة اللاعبين:

هو حجر الزاوية في العملية التدريبية التي أُنشئت من أجله، ويُقصد بها مدى تأهله بدنياً ومهارياً وعقلياً ليصبح من اللاعبين والمؤهلين لخوض المنافسات الرياضية وتحقيق الإنجاز.

ثالثاً: جودة البرامج التدريبية والتعليمية في الأندية الرياضية:

ويُقصد بجودة البرامج التدريبية والتعليمية هو مدى شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للاعب.

رابعاً: جودة المباني والقاعات الرياضية وتجهيزاتها:

البنى التحتية الرياضية وتجهيزاتها محور هام من محاور العلمية التدريبية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصرها وتشكل جودة المباني والقاعات وتجهيزاتها، إحدى العلامات البارزة. فالمنشأة الرياضية، بمحتوياتها المادية والمعنوية تؤثر في جودة الجانب الرياضي ومخرجاته، وكلما حسنت هذه المنشأة الرياضية، واكتملت، أثَّر ذلك بدوره في قدرات المدربين واللاعبين.

خامساً: جودة الإدارة الرياضية والتشريعات واللوائح:

أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمراً حتمياً، وجودة الإدارة الرياضية تتوقف إلى حد كبير على القائد؛ فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح. ويدخل في إطار جودة الإدارة الرياضية، جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

سادساً: جودة الخطط والبرامج الرياضية:

ويُقصد بها جودة محتوياتها وتحديثها المستمر، بما يواكب التغيرات المعرفية والتدريبية والتكنولوجية، بحيث تساعد اللاعب على توجيه ذاته في جميع أنواع البرامج التدريبية التي يضعها المدرب.

سابعاً: جودة الإنفاق الرياضي:

يمثل تمويل الأندية مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي برنامج رياضي. وبدون التمويل اللازم يقف البرنامج عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية. أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، فإن مشكلاته سوف تقل ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل المؤسسات الرياضية أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج الرياضية المخطط لها"[2].

ثامناً: جودة تقييم الأداء الرياضي

يتطلب رفع كفاءة البرامج الرياضية وجودتها تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على اللاعب والمدرب وأعضاء الهيئة الإدارية والبرامج التدريبية، وطرق تدريبها، وتمويل إدارة النادي. وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر، بشرط أن تكون واضحة ومحددة، ويسهل استخدامها والقياس عليها.

الدراسات السابقة

1. دراسة طاهر يحيى إبراهيم (تصميم وبناء مقياس لنظام إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية 2010)[3]

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية ، وكانت العينة عشوائية من أعضاء الهيئات العامة لبعض أندية العراق حيث وزعت استمارات تم إعدادها لهذه الغاية على أفراد عينة الدراسة ، وقد بينت الدراسة إن مستوى إدارة الجودة لدى عينة البحث هو مستوى متوسط وقدمت الدراسة بعض الاستنتاجات والتوصيات.

2. دراسة منتهى أحمد علي الملاح (درجة تحقيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيأة التدريس، 2005)[4]

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الفلسطينية وتكونت الإستبانة من (73) فقرة موزعة على (4) مجالات وقدمت الدراسة بعض الاستنتاجات والتوصيات.

الباب الثالث: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

1. منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي والدراسات الارتباطيه لمعالجة بحثه للوصول إلى الحلول المطلوبة

(1) أحمد سيد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، بحث منشور في مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي في الفترة من 11-12 أيار، 1997م، مصر، جامعة الزقازيق، كلية التجارة ببنها، ص: 363-378.

(2) إسماعيل إبراهيم القزاز وآخرون:six sigma وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة،ط1،الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2009، ص290.

(3) طاهر يحيى إبراهيم ، تصميم وبناء مقياس لنظام إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية الرياضية ، 2010

(4) منتهى أحمد علي الملاح ، درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيأة التدريس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا ، نابلس ، 2010

2. مجتمع وعينة البحث

شملت عينة البحث أعضاء الهيئات العامة في بعض الأندية العراقية التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والبالغ عددها 13 نادي، حيث بلغ عددها(1284) عضوا وتم اختيار عينة البحث بواقع 20 عضوا من كل نادي وأصبح مجموع أفراد العينة (340) عضوا وبنسبه مئوية مقدارها (26,48) والجدول (1) يبين ذلك .

جدول (1): يبين الأندية المختارة وعدد أعضاء الهيئات العامة والعينة الرئيسة

ت	الأندية	عدد الهيئة العامة	عدد العينة	النسبة %
1	الشرطة	118	30	25.34
2	المثنى	121	30	24.80
3	بابل	125	30	24.00
4	الكوفة	128	30	23.44
5	كربلاء	110	30	27.28
6	الصناعة	113	30	26.55
7	الناصرية	117	30	25.65
8	الهاشمية	113	30	26.55
المجموع الكلي		945	240	25.40

3. أداة الدراسة:

استخدم الباحث المقياس الذي أعده طاهر يحيى إبراهيم (2010)[1] والذي يتكون من (69) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي:

1. مجال القيادة الإدارية وفيه (13) فقرة هي الفقرات من (1–13)
2. مجال التخطيط الاستراتيجي وفيه (10) فقرات هي الفقرات من (14–23)
3. مجال نظام جمع المعلومات وتحليلها وفيه (9) فقرات هي الفقرات من (24–32).
4. مجال إدارة الموارد البشرية وفيه (10) فقرات هي الفقرات من (33–42)
5. مجال تصميم العمليات وإدارة جودتها وفيه (9) فقرات هي الفقرات من (43–51)
6. مجال قياس وتقويم الجودة وفيه (9) فقرات هي الفقرات من (52–60)
7. مجال التركيز على المستفيدين وفيه (9) فقرات هي الفقرات من (61–69)

وقد صيغت جميع العبارات بصورة ايجابية وأعطي لكل عبارة من عباراتها وزناً مدرجاً على نمط سلم ليكرت خماسي التقدير كالآتي :

موافق تماماً	موافق كثيراً	موافق إلى حد ما	غير موافق كثيراً	غير موافق تماماً
5	4	3	2	1

4. التجربة الرئيسة

باشر الباحث بإجراء التجربة الرئيسية يوم 2011/4/20 الساعة التاسعة صباحا على عينة الدراسة الأساسية وبعد جمع الاستمارات تم تصحيح المقياس لغرض إجراء المعالجات الإحصائية الأزمة.

3-5 الوسائل الإحصائية :-

استخدم الباحث الحقيبة الإحصائية (SPSS).

الباب الرابع: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

1. عرض النتائج

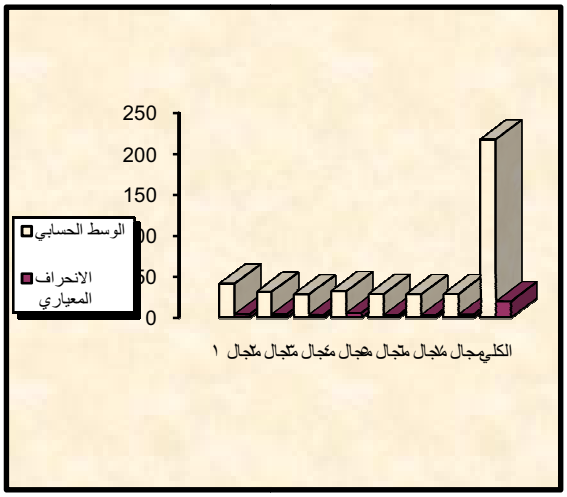
بالنظر لحجم المتغيرات التي تم استخلاصها من قبل الباحث فقد أوردها على هيئة جداول وأشكال لإيضاحها للقارئ مما يسهل استقبال المعلومات المتوافرة في تلك النتائج، كذلك تم تحليل النتائج ومناقشتها مباشرة بعد عرضها بغية التعرف على مستويات قياس إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية.

أ. التوصيف الإحصائي لمتغيرات البحث

جدول (2) يمثل الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس إدارة الجودة

ت	المجالات	س-	ع	الألتواء	الخطأ المعياري
1	القيادة الإدارية	41.19	3.88	0.61	0.25
2	التخطيط الإستراتيجي	31.27	3.59	0.90	0.32
3	نظام جمع المعلومات وتحليلها	28.03	3.22	1.18	0.21
4	إدارة الموارد البشرية	32.03	5.35	0.02	0.35
5	تصميم العمليات وإدارة جودتها	28.33	3.07	0.67	0.20
6	قياس وتقويم الجودة	28.10	3.03	1.29	0.20
7	التركيز على المستفيدين ورضاهم	28.25	3.46	0.88	0.22
8	الدرجة الكلية للمقياس	217.18	19.45	0.84	1.26

(1) طاهر يحيى إبراهيم ، تصميم وبناء مقياس لنظام إدارة الجودة في الأندية الرياضية العراقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية الرياضية ، 2010



شكل (2): يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس إدارة الجودة لعينة البحث

من خلال تسليط الضوء على الجدول رقم (2) والشكل (2) يلحظ إن أقيام الأوساط الحسابية المتحققة في مجالات مقياس إدارة الجودة متباينة ومختلفة من مجال لآخر، فمثلاً ما حققته العينة من وسط حسابي في مجال القيادة الادارية كان (41.19) في حين لم تحقق العينة في مجال نظام جمع المعلومات وتحليلها سوى وسطاً حسابياً مقداره (28.03) وهكذا بالنسبة لبقية المجالات.

وما وجدناه من اختلاف وتباين في الأوساط الحسابية نجده أيضاً في أقيام الانحرافات المعيارية المتحققة من قبل عينة البحث، فلو رجعنا إلى مثالنا السابق لوجدنا إن قيمة الانحراف المعياري الذي حققته عينة البحث في مجال قياس وتقويم الجودة كان (3.03) في حين ما حققته عينة البحث في مجال تصميم العمليات وإدارة جودتها كان (3.07) وهو أقل الانحرافات، وهكذا بالنسبة لبقية المجالات.

ب. تحديد المستويات لمقياس إدارة الجودة

ينبغي مراعاة خصائص الجماعة المرجعية التي تستمد منها المعايير، ومدى تشابهها مع خصائص الأفراد التي ستتخذ قرارات بشأنهم في ضوء هذه المعايير، التي هي ليست مطلقة أو مستقرة بل هي معايير نسبية تعتمد اعتمادا أساسياً على جماعات مرجعية معينة. وتتأثر هذه المعايير تأثيراً كبيراً بتغيير خصائص هذه الجماعات، التي يقارن بها الفرد في سمة معينة، أو مجموعة من السمات، التي يقيسها الاختبار.

ومن الخطأ فهم المعايير على إنها مستويات Standards ذلك إن المعايير معلومات تدلنا على كيفية الأداء الفعلي للأفراد، في حين إن المستويات معلومات تدلنا عما يجب أن تكون عليه درجة هذا الفرد، ولكنها تدلنا فقط كيف إن هذا الفرد أدى الاختبار عند مقارنته بآخرين من نفس مستواه، وذلك عن طريق تحديد مكانته النسبية لغيرة ـ عينة التقنين ـ وهو ما يمكننا من تقويم أداء هذا الفرد بالنسبة لعينة التقنين فقط، وليس بالنسبة للمستوى الذي يجب أن يكون عليه.

ولغرض تحديد مستويات المعرفة لأفراد مجتمع التقنين البالغ عددهم (240) عضواً، فقد تم تحديد ثلاث مستويات معيارية شغلت المساحة الواقعة تحت المنحنى وتوزعت على يمين ويسار الوسط الحسابي بنسب مختلفة ، فقد حقق كل من المستويين ضعيف وجيد نسبة قدرها (15.735) من المساحة تحت منحنى التوزيع الطبيعي، أما المستوى متوسط فقد حقق نسبة قدرها (68.270) من تلك المساحة ، ومن خلال هذه المستويات تم تحديد مواقع درجات مجتمع التقنين المعيارية المعدلة حسب الجدول (3)على المساحة تحت المنحنى، وكما مبين في الآتي:

1- الدرجة الكلية للمقياس

جدول (3): يبين المستويات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس

المستويات المعيارية (الأختبار)	جيد 15.735		متوسط 68.270		ضعيف 15.735	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ادارة الجودة	111	46.25	121	50.42	8	3.43

يظهر الجدول (3) إن هناك إختلافاً واضحاً بين النسب المئوية للمستويات المعيارية التي حققها إفراد مجتمع التقنين في الإجابة على فقرات مقياس المعرفة وتلك المحددة لها تحت منحنى التوزيع الطبيعي.

ففي المستوى (ضعيف) حقق مجتمع التقنين نسبة مئوية مقدارها (3.43) وهي أعلى من النسبة المئوية المحددة لهذا المستوى تحت المنحنى والبالغة (15.735).

أما في المستوى (متوسط) فقد حقق مجتمع التقنين نسبة مئوية مقدارها (50.42) وهي أدنى من النسبة المئوية المحددة لهذا المستوى تحت المنحنى والبالغة (68.270).

أما في المستوى (جيد) فقد حقق مجتمع التقنين نسبة مئوية مقدارها (46.25) وهي أدنى من النسبة المئوية المحددة لهذا المستوى تحت المنحنى والبالغة (15.735).

وهنا نرى إن مقياس إدارة الجودة قد بين لنا مستوى الأندية بأنه مستوى متوسط والأندية المختارة تعمل بنظام إدارة الجودة وبمستويات مختلفة.

2- الدرجة الكلية لمجالات المقياس

جدول (4): يبين المستويات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس

المستويات المعيارية	جيد 15.735		المتوسط 68.270		الضعيف 15.735	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
المجال 1	67	27.92	167	69.59	6	2.50
المجال 2	69	28.75	152	63.34	19	7.92
المجال 3	73	30.42	158	65.84	9	3.75
المجال 4	24	10	188	78.34	28	11.67
المجال 5	62	25.84	164	68.34	14	5.84
المجال 6	116	48.34	119	49.59	5	2.09
المجال 7	88	36.67	135	56.25	17	7.09

في الجدول أعلاه نرى إن مستويات الأندية على مقياس إدارة الجودة بمستويات متباينة وهي على العموم تقع في المستوى متوسط وهي في حقيقة الأمر مستوى مقبول خصوصاً ونحن نعرف الظروف الصعبة التي يمر بها العراق حيث قلة الأمن الذي هو سبب رئيسي لعزوف بعض الشركات من العمل داخل البلد في مشاريع من شأنها رفع مستوى الرياضة والبنية التحتية.

ج. اشتقاق معايير مقياس المعرفة العلمية لمدرسي التربية الرياضية

إن البحث العلمي في مجال التربية الرياضية لا يهدف فقط إلى محاولة تطبيق الاختبارات والمقاييس المستخدمة حالياً، بل يسعى إلى بناء العديد من المقاييس الجديدة التي تتوافر فيها المعايير لتطبيقها في المجال الرياضي الذي يتميز بنواحيه المتعددة.

والمعايير Norms قيم تمثل أداء مجتمع خاص في اختبار معين، وهي تستخدم للإشارة إلى متوسطات درجات مجموعة خاصة من الناس، تلك المجموعة يطلق عليها اسم مجموعة التقنين أو المجموعة المرجعية. وتعرف سكوت Scott المعايير على إنها جداول تستخدم لتفسير درجات الاختبار.. حيث تستخدم للدلالة على مستوى درجات الأفراد في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط أو أقل من المتوسط بالنسبة لعينة التقنين التي استخدمت في بناء المعايير، فالحصول على الدرجات الخام يعد من الأمور الميسورة بالنسبة للقياس، إلا إن وجه الصعوبة يكمن في تفسير هذه الدرجات وإعطائها معنى له دلالة. وتعد الدرجات المعيارية وسيلة لتحديد الحالة النسبية Relative status للدرجات الخام، وبالتالي يمكن تفسير هذه الدرجات وتقويم نتائجها.

وحيث إن التقويم يتضمن عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات فإنه يتطلب للوصول إلى أحكام موضوعية استخدام المعايير والمستويات والمحكات لتقدير هذه القيمة. إن تطبيق الدرجات الخام المستخلصة من تطبيق الاختبارات ليس لها أي مدلول إلا إذا رجعنا إلى معيار يحدد معنى هذه الدرجات، فيدلنا مثلاً على مركز الشخص بالنسبة للمجموعة وما مدى بعده عن متوسط المجموعة التي ينتمي إليها وما هو وضعه بالنسبة لأقرانه من أفراد عينة التقنين. ولذلك فإنه يجب تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية بغية الوصول إلى المعاير. ومن المعروف إن المعايير هي أحد الأهداف الأساس التي ترمي إليها عملية تقنين الاختبارات حيث تشتق المعايير من عينة التقنين التي تمثل المجتمع الأصلي المدروس، والدرجة الخام هي النتيجة الأصلية المشتقة من تطبيق الاختبارات قبل أن تعالج إحصائياً وهي مصدر المعايير.

وسيقوم الباحث باستخراج الدرجات المعيارية التائية لدرجات عينة التقنين إذ إنها تصلح إلى حد كبير في تحديد مستويات ومعايير الأفراد في أي مقياس وكانت أقل درجة معيارية كانت (8) وهي تقابل الدرجة الخام (135) وأعلى درجة معيارية هي (73) وهي تقابل الدرجة الخام (261).

الجدول (5): يبين الدرجات الخام لعينة التقنين والدرجة المعيارية المقابلة لها في مقياس إدارة الجودة

ت	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	ت	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	ت	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
1	135	8	25	204	43	49	229	56
2	141	11	26	205	44	50	230	57
3	154	18	27	206	44	51	231	57
4	165	23	28	207	45	52	232	58
5	168	25	29	208	45	53	233	58
6	173	27	30	209	46	54	234	59
7	177	29	31	210	46	55	235	59
8	180	31	32	211	47	56	236	60
9	181	31	33	212	47	57	237	60
10	185	33	34	213	48	58	238	61
11	186	34	35	214	48	59	239	61
12	188	35	36	215	49	60	240	62
13	189	36	37	216	49	61	241	62
14	190	36	38	217	50	62	242	63
15	191	37	39	218	50	63	243	63
16	192	37	40	219	51	64	245	64
17	194	38	41	220	51	65	246	65
18	195	39	42	221	52	66	247	65
19	198	40	43	222	52	67	249	66
20	199	41	44	223	53	68	251	67
21	200	41	45	224	54	69	252	68
22	201	42	46	225	54	70	255	69
23	202	42	47	226	55	71	257	70
24	203	43	48	227	55	72	261	73

الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات

تعد الاستنتاجات المحصلة النهائية لمرحلة عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها والتي من خلالها تم التوصل إلى ما يأتي:

1. تم تقنين مقياس إدارة الجودة للأندية الرياضية في العراق.
2. تم وضع معايير لمقياس إدارة الجودة للأندية الرياضية في لعراق.
3. تم تحديد المستويات لمقياس إدارة الجودة للأندية الرياضية في العراق.
4. أظهرت المستويات المعيارية إن مستوى إدارة الجودة للأندية في العراق هي بمستوى متوسط.

التوصيات

في ضوء الحقائق العلمية التي أظهرتها نتائج البحث فقد تم استخلاص التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بمتطلبات الجودة ومحاولة توفيرها في الأندية العراقية.
2. زيادة عدد زيارات إدارات الأندية فيما بينهم من أجل التواصل الخلاق لتأمين استمرارية التعاون والاستفادة من الخبرات الموجودة لديهم.
3. ضرورة التعاون مع كليات التربية الرياضية والاستفادة من الكفاءات العلمية الموجودة فيها.
4. عقد الندوات والحلقات النقاشية والتي من شأنها إطلاع الأندية على التطورات التي تحدث في العالم والمستويات المتقدمة التي وصلت إليها الأندية هناك.
5. إعداد تقرير سنوي عن النشاطات والانجازات التي حققتها الأندية والتي في ضوءها يتم وضع الخطط المناسبة للنهوض بأنديتهم.

المصادر

1. أحمد بدح: إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، الأردن،2003
2. احمد درباس: إدارة الجودة الشاملة مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي،رسالة الخليج العربي، 1994
3. أحمد سيد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، بحث منشور في مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي في الفترة من 11-12 أيار، 1997م ،مصر، جامعة الزقازيق، كلية التجارة ببنها
4. إسماعيل إبراهيم القزاز وآخرون:sigma six وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة،ط1،الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2009
5. حسن أحمد الشافعي: التشريعات في التربية البدنية والرياضية، القوانين واللوائح التنظيمية والإدارية للنقابة والمؤسسة الرياضية، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر،2003
6. طلحه حسام الدين، عدله عيسى مطر: مقدمة في الإدارة الرياضية، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1997
7. عصام بدوي: موسوعة التنظيم والإدارة في التربية البدنية والرياضية ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2001
8. عطية ماهر محمود السيد: دوافع التسويق الرياضي بالأندية الرياضية،مصر،جامعة طنطا.2005
9. فتحي عشيبة: الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية،2000
10. محسن علي عطية:الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع،2009
11. محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن،2009
12. محمود الربيعي: إدارة الجودة الشاملة في المجال الرياضي،(مقالة منشورة في جريدة الصباح)2010
13. مروان عبد المجيد:الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية،اعمان،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2000
14. مها جولي: المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر، 2002.

أولا: القيادة الإدارية

وتعني ضرورة توفر القناعة والإيمان الراسخ لدى القيادة العليا والقيادات الأدنى ومزايا إدارة الجودة الشاملة ووجود الحماس والاندفاع المطلوبين لديهم لتوفير متطلبات تحققها لأنها تشكل محور النظام المتكامل لتحقيق الجودة ورضا المستفيد وبقية الأطراف المعنية الأخرى. أن نجاح المؤسسة وفشلها يتوقف إلى حد كبير على كفاءة قيادتها الإدارية.

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تعمل القيادة الادارية في وزارة الشباب والاولمبية على معاونة القيادة الادارية في الاندية بتجويد ادائها					
2	تتطلب جودة اداء الاندية الرياضية بان تكون القيادة فيها متواجدة وموزعة جيدا لجميع الفعاليات الرياضية					
3	يتطلب تجويد اداء العمل الاداري في النادي بان يشعر كل فرد فيه بانه المسؤول عن اخفاقه ونجاحه					
4	تشجع ادارة النادي تطوير الكوادر الادارية والتدريبية في النادي					
5	تستخدم ادارة النادي الموارد البشرية والمادية استخداما امثل					
6	تمنح ادارة النادي تفويضا واسعا لأعضاء الهيئة الادارية في اداء عملهم					
7	تتدخل ادارة النادي في شؤون الاداريين والمدربين عند حدوث المشاكل					
8	تتيح ادارة النادي المجال الواسع لطرح الافكار والآراء من قبل الهيئة الادارية والمدربين واللاعبين والاداريين والمشجعين					
9	تحرص ادارة النادي على تهيئة قيادات ادارية للعمل مع الفرق الرياضية بجانب المدربين					
10	تقوم ادارة النادي بدور بارز في رسم سياسة النادي					
11	تعمل ادارة النادي على ايجاد اتصالات فعالة بين الهيئة الادارية والفرق الرياضية والهيئة العامة					
12	تعمل ادارة النادي بصورة مستمرة على تطوير البرامج التدريبية للفرق الرياضية في النادي					
13	تعمل ادارة النادي على خلق روح الفريق الواحد في العمل					

هو أسلوب علمي وعملي يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلا مختلف الوسائل بما في ذلك وضع القرارات ورسم السياسات وتجنيد كافة الإمكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ.

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تحرص ادارة النادي على ان تكون خطتها الاستراتيجية قابلة للتطبيق					
2	تعمل ادارة النادي على اشراك المدربين واللاعبين والحكام العاملة في النادي بإعداد المنهاج السنوي للنادي					
3	تؤمن ادارة النادي بالإدارة الجماعية للمؤسسة كأسلوب عمل ناجح					
4	تعمل ادارة النادي على تحرير اولويات العمل بشكل منظم وفق الخطط المرسومة من قبل الهيئة الادارية					
5	تحرص ادارة النادي باستمرار على تحسين وتطوير مستويات الفرق الرياضية واعداد فرق الاشبال والناشئين والشباب لرفد المنتخبات مستقبلا					
6	تعمل ادارة النادي على وضع هيكلية تنظيمية مرنة لاستيعاب جميع المتغيرات المحتملة					
7	تحرص وزارة الشباب على اعداد التوصيف الاداري للهيئات الادارية في الاندية الادارية وواجبات كل عضو					
8	تحرص ادارة النادي على تحديث معلومات مدربي النادي من خلال زجهم في دورات تطويرية					
9	تعمل ادارة النادي على توثيق جميع انشطة النادي ومشاركاته وبطولاته بشكل منظم					
10	يمكن لإدارة النادي استخدام انظمة المعلومات بشكل ايجابي للمساعدة في اتخاذ القرارات					

ثالثاً: نظام جمع المعلومات وتحليلها

وهو كيفية اختيار إدارة النادي للمعلومات والبيانات المستخدمة في التخطيط والإدارة وتقويم الأداء الكلي أي مستوى إدارة بيانات ومعلومات الجودة في النادي ومدى تحديث هذه البيانات وتقييمها

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تهيئ ادارة النادي بتوثيق جميع انشطة النادي ومشاركاته ضمن البطولات المحلية والعربية					
2	تحرص ادارة النادي الى معرفة راء اللاعبين بكل ما يقدمه لهم مدربيهم من معارف ومهارات رياضية من اجل جودتها					
3	يمتلك المدرب في النادي وجميع الفعاليات الرياضية توجيهات عن البرنامج او المنهاج السنوي للنادي					
4	تعمل ادارة النادي بعد كل بطولة او مسابقة يشارك فيها النادي بتحليل النتائج التي حصل عليها النادي وتبليغ مدربي الفرق بالنتائج التي توصل اليها فريق تحليل المشاركة					
5	يتوفر في النادي نظام معلومات دقيق وفعال يعطي ادارة النادي القدرة على اتخاذ القرار طبقا للمعلومات الدقيقة المتوفرة					
6	يعمل النادي على تصنيف المعلومات الخاصة بالمدربين واللاعبين والمشرفين والبيئة العاملة					
7	تعمل ادرة النادي على خزن المعلومات والبيانات بطريقة علمية وبيئة سهلة الرجوع اليها وفق انظمة الكومبيوتر					
8	يوفر النادي كادر علمي متخصص في تنظيم وخزن وادارة المعلومات					
9	يشارك اعضاء الهيئة العاملة والمدربين والمشرفين في تحديد الصعوبات والمعوقات التي قد تواجه النادي وتشارك الهيئة الادارية في مناقشتها ووضع الحلول لها					

رابعاً: إدارة الموارد البشرية

هي الفعاليات التخطيطية والتنظيمية والرقابية المتعلقة بتهيئة المدربين والعاملين في المجال الرياضي ورفع كفاءتهم وتنمية مهاراتهم.

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تحرص ادارة النادي على مشاركة مشرفو الفرق والمدربين في القرارات التي تهمهم وتهم فرقهم الرياضية					
2	تنفذ إدارة الفرق الرياضية من مشرفين ومدربين ولاعبين بقرارات التي تتخذها الهيئة الإدارية للنادي					
3	تمنح إدارة النادي حوافز مختلفة (مادية ومعنوية) للعناصر المتميزة والكفوءة					
4	تحرص إدارة النادي على زج مشرفيها ومدربيها ومساعدي المدرب في الدورات التطويرية والتحكيمية والندوات الرياضية والتخصصية					
5	يمتلك النادي هيأة استكارية في الخراء والمتخصصين تعمل على وضع وتصميم البرامج التدريبية للمدربين واللاعبين					
6	تحرص ادارة النادي على توفير وتهيئة بيئة مثالية لتشجيع العاملين من مشرفين ومدربين على معرفة جودة الاداء					
7	تعمل ادارة النادي على اختيار المدربين الجدد او المدرب المساعد قبل تكليفهم لمهام التدريب					
8	يعمل العاملون في النادي من مشرفين ومدربين ولاعبين على تحقيق اهدافهم من خلال تحقيق اهداف النادي الرياضية					
9	تعمل ادارة النادي على تطوير لاعبيها في جميع الفعاليات من خلال زجهم في مباريات تجريبية متعددة					
10	تعمل ادارة النادي بالتعاون مع المؤسسات الأكاديمية الرياضية على زج أعضاء الهيئة الإدارية في دورات إدارية ومالية وقيادية وتطويرهم					

خامساً: تصميم العمليات وإدارة جودتها

وهي مجموعة من المهمات الرئيسية والفرعية تكون مترابطة ومتكاملة مع بعضها وتعمل الإدارة على تصميمها بما يتماشى ومتطلبات البرنامج أو المنهج السنوي للنادي مع الأخذ بنظر الاعتبار الوصول إلى انجاز هدف مشترك وفق متطلبات الجودة.

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تعمل ادارة النادي على اعداد منهج او البرنامج السنوي طبقا للتوقيتات المحددة					
2	تضع الهيئة الادارية للنادي خطة شاملة للتغيير البرنامج بدقة عالية وفق الشروط الفنية لكل لعبة					
3	تسعى الهيئة الادارية للنادي توفير اعداد جيدة من المدربين تغطي اعداد اللاعبين المتواجدين ضمن الانشطة الرياضية					
4	تعمل الهيئة الادارية للنادي على توفير البنى التحتية من قاعات تخصصية وملاعب واجهزة ادوات رياضية					
5	تحرص ادارة النادي على تطبيق مفهوم الإدارة المشاركة من اجل رفع كفاياتها وفعاليتها لإنجاح الانشطة والبرامج الرياضية					
6	تطلع وتتابع ادارة النادي كل ما هو جديد في مجال ادارة الجودة ومدى تمرة الإدارة على تطبيقها					
7	تستطيع ادارة النادي استيعاب ومرونة تغيير بعض فقرات برنامجها الرئيسي او الفرعي طبقا لبعض المستجدات					
8	تعمل ادارة النادي من خلال طرح برنامجها على تلبية احتياجات ورغبات اعضاء الهيئة العاملة والمشاركين في انشطة النادي					
9	تعتمد الهيئة الادارية في تصميم برامجها وانشطتها المتنوعة على التجارب ومتطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة					

سادساً: قياس وتقويم الجودة

هو التعرف على جودة إدارة النادي بهدف قياس النتائج المتحققة ومقارنتها بالأهداف المرسومة مسبقا بغية الوقوف على السلبيات وتحديد مسبباتها من اجل اتخاذ الخطوات اللازمة لتجاوزها

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	تسعى الهيئة الادارية للنادي لتوفير برامج تهتم بجميع المشاركين في انشطتها من خلال تزويد المشرفين والمدربين بالمهارات اللازمة لذلك					
2	تعمل ادارة النادي على الاهتمام بالناشئين والشباب والمتقدمين في جميع الفعاليات من اجل الارتقاء بهم الى المستويات العربية والعالمية					
3	تضع ادارة النادي ضوابط ومعايير دقيقة وعادلة لتقييم اداء المدربين					
4	تضع ادارة النادي معايير دقيقة في تقييم اداء اللاعبين					
5	تقوم ادارة النادي باستخدام اساليب تقويم لأداء وكفاءة المدربين والعاملين في النادي					
6	تحدد ادارة النادي نقاط الضعف والقوة في جميع مفاصل النادي والفرق المنتمية للنادي					
7	تقارن ادارة النادي مستوى فرقها الرياضية في جميع الفعاليات مع الاندية الرياضية والمحلية لمعرفة مدى تطورها					
8	تعمل إدارة النادي على إشراك المدربين واللاعبين والمشرفين في عملية تقويم أداء الفرق الرياضية					
9	تستخدم إدارة النادي خبراء مشجعين في عملية تقويم الأداء معتمدين الأسس العلمية في تقويم مسيرة النادي					

سابعاً: التركيز على المستفيدين ورضاااهم

تسعى إدارة النادي إلى الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمشاركين في أنشطة النادي من اجل ضمان اكبر عدد ممكن من المشاركين في أنشطة النادي

ت	المتطلبات	موافق تماما	موافق كثيرا	موافق الى حد ما	غير موافق كثيرا	غير موافق تماما
1	توفر ادارة النادي احتياجات اللاعبين وتلبي رغباتهم من اجل تأهيلهم واعدادهم بشكل جيد					
2	تعمل ادارة النادي على توفير جميع مستلزمات المدربين ومساعديهم والمشرفين عن الفرق الرياضية					
3	تعمل ادارة النادي على حل جميع مشاكل اللاعبين وتعمل على توثيق اواصر العلاقة بينهم وبين المدربين وادارة النادي					
4	تعمل ادارة النادي على تسهيل ممارسة اعضاء الهيئة العامة للنادي لهواياتهم الرياضية					
5	تحرص ادارة النادي على توفير الخدمات الصحية ومعالجة اللاعبين والكشف الطبي عليهم بشكل دوري					
6	تحرص ادارة النادي على الاستماع لمشاكل اللاعبين والمدربين وتعمل على معالجتها					
7	تستجيب ادارة النادي في رفع بعض شكاوي المدربين او اعضاء الهيئة العامة الى الجهات العليا في وزارة الشباب					
8	ترعى إدارة النادي الأنشطة الاجتماعية في النادي تعميق العلاقات الإنسانية بين أعضاء الهيئة العامة					
9	تعمل ادارة النادي على تحقيق رغبات أعضاء الهيئة العامة ومشجعي النادي بما يحقق رضاهم					

إعداد دليل عملي لهيكلية ومهام وحدة الجودة في مؤسسات التعليم العالي جامعة النجاح الوطنية أنموذجا

الأستاذ الدكتور علام موسى
وحدة ضمان الجودة
جامعة النجاح الوطنية، فلسطين
allam@najah.edu

م. سامي الصدر
وحدة ضمان الجودة
جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

م. سناء علي
وحدة ضمان الجودة
جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

الملخص: *من الأهمية بمكان الاشارة هنا الى أن هذه الورقة قد جاءت بناءً على خبرة عملية واقعية، وأنها ليست استعراضاً نظرياً للموضوع. فبعد أن اصبح موضوع ضمان الجودة ذا أولوية قصوى في التعليم العالي فقد ظهرت المعايير والمرجعيات المعنية بتحقيق هذه الجودة وديمومتها. وقد أنشأت المراكز والمؤسسات المعنية العديد من المعايير الواجب تطبيقها من أجل تحقيق الجودة على مستوى البرامج والمؤسسات. وقد تفاوتت طرق تطبيق هذه المعايير ومراجعتها وقياس مدى تحقيقها. وقد قامت معظم الجامعات بإنشاء وحدة أو لجنة لضمان الجودة فيها. غير أن منهجية عمل هذه الوحدات أو اللجان، وكذلك تحسين ادائها المستمر، لم تكن واضحة في كثير من الأحيان. وهناك وجهات نظر واستفسارات حول آلية عملها، وترتيب مرجعيتها، وهيكلها التنظيمي، ومؤهلات العاملين فيها، واجراءاتها وغيرها من القضايا المتعلقة بتحقيق رسالتها وبالتالي رسالة الجامعة وغاياتها. وقد ناقشت هذه الورقة أنموذجاً ناجحاً في مجاله حيث يجيب هذا النموذج على مثل هذه الاستفسارات ويضع تفصيلا لآلية عمل الوحدة. ولم تتعرض الورقة للأهمية النظرية لوجود هذه الوحدة بل ناقشت مثالاً قائماً وطرحت أنموذجاً يمكن الاستفادة منه في تشكيل وحدة الجودة وضمان قيامها بواجبها بكفاءة وفاعلية.*

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة، وحدة الجودة، لجان الجودة، هيكلية الوحدة، مهام الوحدة.*

1. المقدمة:

تزايد الاهتمام بتطبيق انظمة الجودة ومعاييرها في نطاق التعليم العالي خلال السنوات الماضية وذلك بهدف النهوض بمستوى التعليم وتحقيق المخرجات المناسبة والتي تستطيع التنافس محليا و اقليميا وعالميا. وقد تم التركيز على أهمية تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي لضمان تحقيق المطلوب. ومن التحديات المتزايدة التي تواجه التعليم العالي، ازدياد أعداد الطلبة، ومحدودية التمويل، واتساع نطاق العولمة، وتقارب المسافات، وسهولة الحصول على المعلومة بغض النظر عن دقتها وفائدتها، حيث انعكست هذه التحديات على جودة العملية التعليمية (عوده، احمد وآخرون، 2011). من هنا ظهرت اهمية تشخيص واقع المؤسسات التعليمية وتحديد نقاط الضعف و القوة فيها من اجل البناء على اساس متين في عملية التخطيط الجيد المعتمد على الحقائق من اجل ارساء اساس جيد و متين في جودة التعليم العالي ومخرجاته المختلفة ولهذا، فقد قامت العديد من الجامعات بانشاء وحدة أو لجنة لضمان الجودة فيها من اجل تحقيق مخرجات منافسة وبحسب معايير معتمدة (الحاج، 2011).

وقد تباينت الصيغ والاليات المتبعة في هذا السياق، كما تباين مقدار انخراط القيادة العليا في الجامعات في دعم هذه الدوائر في تحقيق رسالتها حيث بالكاد تجد من هذه الوحدات من يستطيع تحديد نظامه والية عمله بوضوح. وفي هذه الدراسة سيتم التعرف على انموذج لتوصيف وحدة ضمان الجودة في الجامعات، وسوف يتم هنا استعراض حالة محددة الا وهي وحدة ضمان الجودة في جامعة النجاح الوطنية حيث تحتل الوحدة أهمية كبيرة لدى الجامعة، فهي جزء من رؤية الجامعة للوصول نحو العالمية والتميّز اقليمياً ودولياً. وبالاضافة الى ذلك فإن أهمية وحدة ضمان الجودة تكمن في متابعة عدة قضايا حساسة داخليا وخارجيا من اجل تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، ومن هذه القضايا:

- الإلتزام بالمعايير المحددة للمؤسسات الأكاديمية، حيث تعتمد الجامعة عدداً من المعايير والسياسات في مجال عملها وتقوم وحدة ضمان الجودة بضمان عملية الالتزام بهذه المعايير ومراجعتها وتحسينها بشكل مستمر.
- تعزيز موقع الجامعة التنافسي محلياً واقليمياً ودولياً، وتتمثل هذه التنافسية في حجم الحصة السوقية لخريجي الجامعة في سوق العمل، مما يتطلب تخريج كفاءات بناءً على متطلبات واحتياجات سوق العمل ويتمتعون بالمهارات والكفايات المناسبة للمنافسة والحصول على أكبر نسبة من الوظائف الجيدة في سوق العمل.
- تحقيق رضا العملاء، حيث يتمثل العملاء بالطلبة وأهاليهم أثناء المرحلة الدراسية وسوق العمل بعد التخريج، إن رفع كفاءة وجودة التعليم سوف يضمن تجربة جامعية مميزة لهؤلاء الطلبة وسوف يحقق أهداف التعليم من خلال ربطه بحاجات سوق العمل وبالتالي تحقيق رضا سوق العمل عن خريجي الجامعة.
- تعزيز مبدأ المحاسبة في الجامعة، حيث ان الجميع مسائلين أمام المجالس المختلفة في الجامعة مثل مجلس العمداء ومجلس الأمناء.
- رفع الروح المعنوية للموظفين وتحفيزهم على التميز، حيث تقوم وحدة ضمان الجودة بمتابعة وضمان عملية بناء نظام واضح وشفاف وعادل للموظفين وأساليب تقييمهم، ويوضّح مهامهم، ويعزز التكامل بين جميع الموظفين في الجامعة.
- تحسين وتعزيز صورة الجامعة محلياً ودولياً وذلك عن طريق المشاركة بالمشاريع وبرامج التقييم والجودة العالمية، مما سيعزز حضور الجامعة على الصعيد الدولي وبالتالي يكون له انعكاسات

ايجابية على الجامعة منها جلب مزيد من المشاريع البحثية الممولة من المؤسسات المانحة واشراك االمعنيين في المشاريع المختلفة بهدف تعزيز وبناء القدرات البشرية والمادية.

1.1 مشكلة البحث:

تعد عملية ضمان الجودة ضرورية بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية تطوير وتحسين الأداء الجامعي بكافة قطاعاته من أكاديمية وبحث علمي وخدمة مجتمع وغيرها. ومن غير وجود نظام فاعل لضمان الجودة لايمكن تحديد ما مدى مواكبة المخرجات للمنشود منها. ومن المعروف أن الجامعات عموماً قامت بإنشاء وحدات أو لجان لمتابعة الجودة فيها وضمانها خصوصاً في مجالات عمل الجامعة الأساسية المتمركزة حول التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وما يصاحب هذه المواضيع من برامج وسياسات وفعاليات (محمد عوض وزميله، 2009).

والمهتم بهذا الموضوع يستطيع ملاحظة أن آلية عمل هذه الوحدات (أو اللجان قي بعض المؤسسات) قد تعتبر ضبابية في بعض الأحيان وتثير جدالا حول اهميتها وفاعليتها، وأن بعض المؤسسات غير مقتنعة بدور هذه الوحدات وقد لا تعطيها الصلاحيات المناسبة.

1.2 أهمية البحث:

تعد وحدة ضمان الجودة من أهم الدوائر التي تساهم في تحقيق الجامعة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، ويجب أن تكون هذه الوحدة من أكثر الوحدات فاعلية من أجل تمكين الجامعة من تحقيق تقدمها على المستوى الأكاديمي، والبحث العلمي وكذلك خدمة المجتمع من خلال توفير المرجعيات والاجراءات ومتابعة التفاصيل. كما تهدف الى توفير الدعم المناسب للعاملين في بعض القطاعات من أجل تجويد أدائهم وتحقيق المخرجات المرجوة بكفاءة.

كما أن أي مقياس تميز الجامعة يعتمد على امتلاكها لقدرات وبنية تحتية، وتحديد المخرجات المنشودة لنشاطاتها، والعمل على تحقيق هذه المخرجات بكفاءة عالية. ومن المقاييس أيضاً توفير الممكنات والظروف من جو أكاديمي وخدمات ومصادر مختلفة لتعزيز جودة الأداء وجودة المخرجات وكذلك لتكون الجامعة قادرة على تلبية احتياجات المجتمع وتنميته الشاملة وكذلك تحقيق متطلبات العصر المتسارعة، (النجار فريد راغب، 2010). وقد تفاوتت وجهات النظر في تحديد ماهية وحدات الجودة ودورها وتفاوت النقاش حول آلية عملها وصلاحياتها وكذلك هيكليتها ومرجعيتها في العمل.

1.3 أهداف البحث:

تهدف هذه الورقة الى مراجعة فلسفة وحدات الجودة في مؤسسات التعليم العالي واهمية وجودها وذلك من خلال التعرف على نموذج واضح يمكن الاهتداء به بعد تحقيقه لمجموعة من الانجازات المتعلقة بالجودة، كما تستعرض هذه الورقة اهدافاً محددة يمكن أن تضعها وحدة الجودة وتعمل على تحقيقها وذلك من خلال برامج يتم صياغتها متناغمة مع هذه الأهداف. ومن ضمن عوامل نجاح وحدات او لجان الجودة التطرق الى هيكليتها الادارية ومرجعيتها وبالتالي فإن هدف هذه الورقة هو استعراض مثال واضح للتفاصيل الواردة هنا وليس مناقشة نظرية فقط للموضوع.

2. انشاء الوحده:

تم إنشاء وحدة ضمان الجودة في جامعة النجاح الوطنية بقرار من مجلس أمناء الجامعة في بداية العام 2005، ويكون مديرها هو مساعد الرئيس للتخطيط والتطوير والجودة. وتهدف الوحدة إلى تنمية إمكانات الجامعة وقدراتها في مجال الجودة بالتنسيق مع الجهات المعنية، بحيث يتم تحسين و تطوير أداء الجامعة عموماً ويشمل الأداء الأكاديمي والإداري والبحثي. وقد حققت الوحدة انجازات نوعية في مجال تعميم ثقافة الجودة في الجامعة، ونشر مفاهيمها، وجعلها مرجعيةً لصنع القرار، ومنطلقاً للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة على جميع المستويات. وياتي انشاء الوحدة متناغما مع اهداف مشروع صندوق تطوير الجودة(Quality Improvement Fund-QIF2013)، والذي يهدف اساسا لتوفير دعم من اجل تحسين الجودة في مؤسسات و برامج التعليم في فلسطين. ويهدف هذا التحسين الى توفير خريجين مناسبين لسوق العمل وتطوير الاقتصاد، وان يكون الخريجون منافسون مع المرجعيات العالمية وقادرون على تطوير برامجهم المناسبة (www.tep.ps). ولذلك فان من اهم مهام الوحدة اعداد ومراجعة ملفات اعتماد البرامج الدراسية الجديدة قبل تقديمها الى الهيئة الوطنية للاعتماد و الجودة ومتابعة توصيات المقيمين واجابات الهيئة، وكذلك التعامل مع كافة برامج ومشاريع تحسين الجودة في الجامعة و التقيمات الداخلية والخارجية لبرامج الجامعة ودوائرها(سعيد بن حمد الربيعي، 2005).

وتعمل الوحد ضمن مكتب مساعد الرئيس للتخطيط والتطوير والجودة وهو مديرها أيضاً، وقد نجحت الوحدة في المساهمة بتحقيق رؤية الجامعة خاصة في مجال الجودة، حيث قامت خلال السنوات الثلاث الأخيرة بتطبيق معايير نموذج التميّز الأوروبي (European Management-EFQM, 2011 Foundation for Quality) وحصلت الجامعة على شهادة التميز (ملتزمون بالتميّز Committed to Excellence - C2E)، حيث قامت الوحدة بإجراء عمليات التقييم الداخلي والاشراف عليها على جميع المستويات الأكاديمية والادارية. كما قامت الوحدة بتجهيز ملف الجامعة والتقدّم لبرنامج التقييم المؤسسي التابع لإتحاد الجامعات الأوروبية في العامين 2011 و 2014 (Institutional Evaluation Program, IEP-2011). كما ساهمت الوحدة في حصول الجامعة على جائزة ياسر عرفات للإنجاز 2012 وجائزة فلسطين الدولية للتميّز والابداع عام 2013.

3. الهيكلية الإدارية:

تتبع وحدة ضمان الجودة إدارياً الى مكتب مساعد رئيس الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة حيث يعمل فريق العمل بتناغم لتحقيق أهداف هذه الوحدة، ويعمل حالياً بالوحدة أربعة موظفين. وترفع الوحدة تقارير التقييم والتدقيق الداخلي بالاضافة الى تقارير الانجاز الى رئيس الجامعة مباشرة، وتتمتع بصلاحيات واسعة تمكنها من التواصل الشبكي مع جميع دوائر الجامعة، بعيداً عن الهرمية البيروقراطية، مما يسهم في رفع كفاءة العمل والتميّز. وتناقش الوحدة سياساتها وأعمالها ومشاريعها سنوياً من خلال مجلس الوحدة والذي يتكون من مدير الوحدة، وهو من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في مجال الجودة الشاملة كما يدير جلسات المجلس، بالاضافة الى مجموعة من المدرسين والادارين والباحثين الذين يتم اختيارهم بعناية. وفي هذه الحالة، فان المجلس الحالي يتكون عموما من نواب الرئيس وعميد البحث العلمي بالاضافة الى رئيس المجلس (مدير الوحدة).

3.1 طاقم الوحدة:

يعمل في الوحدة طاقم من المتخصصين والمهتمين في مجال العمل، ويشمل طاقم العمل في المكتب كل من:

- مدير وحدة ضمان الجودة: يقود العمل في الوحدة منذ العام 2009، وهو أيضاً مساعد الرئيس لشؤون التخطيط والتطوير والجودة، شارك في العديد من الدورات التدريبية و المؤتمرات المحلية والدولية في مجال التخطيط الإستراتيجي وجودة التعليم العالي، عضو فعال في العديد من اللجان الاقليمية والعالمية بالاضافة الى كونه يحمل درجة الاستاذية في الهندسة الكهربائية وهندسة الاتصالات.
- مهندس جودة: بكالوريوس هندسة صناعية (2002) وماجستير ادارة هندسية (2013) خريج جامعة النجاح الوطنية، انضم الى العمل في الوحدة منذ عام 2007، ويعمل كمتخصص في التخطيط الاستراتيجي وأنظمة ادارة الجودة الشاملة.
- مهندس جودة: بكالوريوس هندسة صناعية (2012)، خريجة جامعة النجاح الوطنية، انضمت للعمل في الوحدة في العام 2013 كمتخصصة في التقييم والتدقيق الداخلي وأنظمة ادارة الجودة الشاملة.
- السكرتاريا: دبلوم برمجيات وقواعد بيانات، سكرتيرة مكتب مساعد الرئيس للتخطيط والتطوير والجودة.
- يعمل فريق العمل بتفاهم وتعاون من اجل تحقيق أهداف الجامعة الاستراتيجية، وبتنسيق كامل مع دوائر الجامعة المختلفة. كما تتبنى الوحدة سياسة الباب المفتوح واشراك القطاعات المختلفة في صنع القرار وذلك بهدف تحقيق التواصل الفعّال وتقديم الاستشارات الإدارية لجميع اقسام الجامعة الاكاديمية والادارية و على جميع المستويات.

4. الرؤية والرسالة:

فمع تطور وحدة ضمان الجودة في الجامعة، ولارتباطها بمكتب مساعد الرئيس للتخطيط والتطوير والجودة، فقد خطت الوحدة رؤيتها ورسالتها، وذلك بالاطلاع على رؤية الجامعة اولا وبالاستعانة بالمراجع العالمية في هذا المجال. وقد تم اعتماد الرؤية التالية للوحدة: "الريادة في تطبيق معايير الجودة على جميع المستويات في الجامعة والوصول بها الى أعلى درجات التميّز محلياً ودولياً".

ولما كانت الوحدة فاعلة ومساهمة في تحقيق رسالة الجامعة، وكونها مؤمنة باهمية اعداد رسالتها لتكون نبراسا لها وللاخرين، فقد خطت الوحدة الرسالة التالية: "تسعى الوحدة الى نشر ثقافة الجودة وتقييم الأداء فى كافة عناصر المنظومة التعليمية والأنشطة البحثية والخدمية التى تقدمها الجامعة، وتبنى عملية التحسين المستمر للأداء المؤسسى للجامعة والارتقاء بمستوى الكفاءة والقدرة التنافسية لخرّيجها وكسب ثقة ورضا المستفيدين بهدف تحقيق الجودة الشاملة".

وتعمل الوحدة من خلال تحديد غاياتها الاستراتيجية المتماشية ايضا مع رسالة الجامعة ورؤيتها. ويمكن تلخيص غاياتها الاستراتيجية في ثلاثة محاور رئيسية هي:

1. ترسيخ وتعزيز ثقافة الجودة في الجامعة.
2. النهوض بمستوى الجودة في الجامعة على صعيد العملية الاكاديمية والادارية والبحثية بمشاركة جميع العاملين.
3. تطبيق انظمة الجودة العالمية بما يتناسب وطبيعة الجامعة كمؤسسة وطنية واكاديمية عامة.

كما تم تحديد مجموعة من الاهداف والاستراتيجيات التنفيذية لكل من هذه الغايات.

5. الاهداف والبرامج:

فمن اجل نجاح عمل الوحدة وامكانية تحقيق رسالتها فلا بد ان تكون مهامها واضحة وقابلة للتطبيق. ولذلك فقد تم اعتماد مجموعة من الاهداف التي تعمل الوحدة على تحقيقها، ومن هذه الاهداف:

1. ترسيخ وتعزيز ثقافة الجودة في الجامعة.
2. النهوض بمستوى الجودة في الجامعة على صعيد العملية الاكاديمية والادارية والبحثية بمشاركة جميع العاملين.
3. تطبيق انظمة الجودة المحلية والعربية والعالمية بما يتناسب وطبيعة الجامعة كمؤسسة وطنية واكاديمية عامة.
4. تطبيق أدوات التقييم لقياس جودة البرامج والمقررات الدراسية وجودة عمليات التدريس، والخدمات المقدمة للطلاب وفقا للمعايير والادلة والمؤشرات والشواهد الخاصة بجهات الاعتماد الاكاديمي المحلية والعالمية.
5. إعداد الأدلة المختلفة للسياسات والإجراءات والمعايير ذات العلاقة بالجودة والاعتماد الاكاديمي.
6. النهوض بمخرجات التعليم المنشودة على مستوى الجامعة والكلية والبرنامج والمساق وضمان تحسينها بشكل مستمر.
7. رفع كفاءة العاملين في الجامعة (أكاديميين وباحثين واداريين) من خلال ضمان جودة عمليات التطوير والتدريب.

8. ولتحقيق هذه الاهداف وغيرها، تشرف الوحدة على تنفيذ عدد من البرامج الهامة والتي تساهم في النهوض بجودة التعليم الأكاديمي، البحث العلمي و والأداء الإداري للجامعة، ومن هذه البرامج:

1. **برنامج التقييم الذاتي لكليات وبرامج الجامعة:** حيث تم تشكيل لجان الجودة في الكليات والأقسام الأكاديمية والتي تعنى برفع جودة البرامج الأكاديمية، حيث تقوم الوحدة بتحديث نماذج التقييم الخاصة بالمساقات والأقسام والكليات والتعليق عليها.
2. **برنامج التقييم الذاتي للدوائر الإدارية:** من خلال النماذج الخاصة على مستوى الدائرة والموظفين، حيث تقوم الوحدة بمراجعة هذه التقارير واعداد البرامج المتعلقة بها.
3. **برنامج التقييم الخارجي المحلي:** حيث تشرف الوحدة على التقييمات الخارجية التي تقوم بها جهات خارجية مثل الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة، وتقوم الوحدة بإدارة الزيارة وتوفير المواد والبيانات المطلوبة وترتيب المقابلات ومساعدة البرامج المعنية في اعداد المطلوب، كما تقوم لاحقاً بمتابعة كافة الاجراءات التي يتم اتخاذها كإجراءات تحسينية بناءً على نتائج التقييم الخارجي.
4. **برنامج التقييم الدولي:** حيث تقوم الوحدة بمتابعة التقييمات الدولية للجامعة، ومن الامثلة على هذه التقيمات 1) برنامج التقييم المؤسسي (Institutional Evaluation Program–IEP) التابع لإتحاد الجامعات الأوروبية (European Universities Association–EUA)، 2) نموذج الجودة الأوروبي EFQM حيث حصلت الجامعة على شهادة ملتزمون بالتميّز C2E، حيث يهتم هذا النموذج بتقيم مدى التزام الجامعة بمعايير التميز وقدرتها على تحقيق الانجازات النوعية ضمن الضوابط المحدده. وتسعى الوحدة حالياً لتنفيذ المزيد من التقييمات والتقدّم لعدد من الاعتمادات العالمية لبعض برامج الجامعة الأكاديمية والادارية.
5. **برنامج إعداد ملفات إجراءات العمل القياسية في الدوائر الإدارية للجامعة:** حيث يتم توثيق جميع اجراءات العمل في الدوائر الإدارية لوضع خطط لتحسين جودة العمل انسجاماً مع تطوير العمل الإداري في الجامعة.
6. **برنامج التوعية:** تعمل الوحدة على توعية العاملين في الجامعة في مواضيع الجودة المختلفة، ومن أجل ذلك تقوم الوحدة بتنظيم الدورات واللقاءات والمحاضرات الخاصة في مجال الجودة والنوعية، لنشر التوعية حول اهمية الجودة والعمل ضمن خطط وبرامج الوحدة، كما تقوم بتنظيم مجموعة من الدورات بهدف تحسين العمل الأكاديمي والإداري في الجامعة وكذلك لنشر ثقافة الجودة والتميز.
7. **برنامج المسح الميداني للطلبة والموظفين:** اذ تشرف الوحدة على تصميم الاستبيانات وتنفيذها من اجل قياس مدى الرضى عن اداء الجامعة وبنيتها التحتية وذلك على جميع الاصعدة.
6. **لجان الجودة على مستوى البرامج والكليّات:**

تم تأسيس لجان الجودة على مستوى الكليات والبرامج الأكاديمية، وتجتمع اللجان بشكل دوري في بداية كل فصل دراسي ونهايته بالإضافة الى اي وقت آخر يراه مقرر اللجنة مناسباً. وقد تبين فاعلية اشراك اللجان في عملية المتابعة والتقيم ورفع التوصيات. وتتوزع لجان الجودة على الاقسام والكليات وفق النموذج التالي:

أولاً: لجان الجودة على مستوى البرنامج الأكاديمي، وتشمل عضوية كل من:

1. رئيس البرنامج الأكاديمي، رئيس اللجنة.
2. عضوين من أعضاء الهيئة التدريسية.
3. طالب يتم اختياره بعناية من ضمن طلبة البرنامج.

وتقوم لجنة الجودة على مستوى البرنامج الأكاديمي بالعديد من النشاطات منها ما يلي:

أ. نشر ثقافة الجودة والاعتماد الاكاديمي بالبرنامج على مستوى الطلبة والعاملين.

ب. مراجعة ملفات التقييم الذاتي للمساقات المطروحة في الكلية، والتأكد من وجود ملف خاص بكل مساق يشتمل على التقرير الفصلي المعد من قبل مدرس المساق (نموذج أ) وملحقات التقرير بالاضافة الى نسخة عن العلامات النهائية لطلبة المساق ومتابعة تحديث هذه الملفات خلال كل فصل دراسي.

ت. مناقشة رسالة ورؤية واهداف البرنامج ومطابقتها مع الواقع الحالي وانسجامها مع رسالة ورؤية وأهداف الكلية واعداد مقترحات حول هذه المواضيع ورفع توصيات بخصوصها الى مجلس القسم.

ث. التواصل مع الطلبة والاستماع لمطالبهم فيما يختص بجودة مرافق القسم (مختبرات، قاعات، .....) ورفع ملاحظاتهم الى مجلس القسم.

ج. اجراء عملية التقييم الذاتي السنوي على مستوى البرنامج، ووضع الخطط اللازم للنهوض بالبرنامج وتطويره ورفع مستوى الجودة على صعيد المدرسين، الطلاب والمساق.

ح. التحضير لعمليات التقييم الخارجي من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة او اية جهة خارجية اخرى تتفق معها الجامعة لهذا الغرض .

خ. التنسيق مع لجنة الجودة في الكلية ووحدة ضمان الجودة في الجامعة فيما يخص المهام اعلاه وأية مهام أخرى تتعلق بجودة العملية الأكاديمية في القسم.

ثانياً: لجنة الجودة على مستوى الكلية، وغالبا تشمل عضوية كل من:

1. عميد الكلية، رئيس اللجنة.
2. عضوين أو أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية.
3. طالب يتم اختياره بعناية من ضمن طلبة البرنامج.

ومن مهام لجنة الجودة على مستوى الكلية ما يلي:

أ. متابعة اللجان الفرعية في الأقسام الأكاديمية ومساعدتها على القيام بمهامها.

ب. مراجعة وتقييم التقارير السنوية للبرامج الأكاديمية المطروحة في الكلية (نموذج ب).

ت. اعداد تقرير التقييم الذاتي السنوي للكلية (نموذج ج) ورفعه الى وحدة ضمان الجودة.

ث. مناقشة رسالة ورؤية واهداف الكلية وانسجامها مع رسالة ورؤية وأهداف الجامعة واعداد مقترحات حول هذه المواضيع ورفع توصيات بخصوصها الى مجلس الكلية.

ج. نشر ثقافة الجودة والاعتماد الاكاديمي بالكلية، ومتابعة الأنشطة الداعمة لها والتنسيق بين جميع الوحدات والأقسام لتحقيق الجودة الشاملة بالكلية، بالاضافة الى تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لضمان الجودة والاعتماد لبرامج الكلية ووحداتها المختلفه.

ح. التواصل الفعال مع الهيئات المعنية بالجودة والتقييم والاعتماد الاكاديمي على المستويين الوطني والدولي لتبادل الخبرات.

خ. متابعة الخبرات التدريبية والمشاريع التطويرية والتي تسهم في تطبيق آليات الجودة الداخلية تحقيقا للنمو المهني لهيئة التدريس والموظفين الإداريين.

د. متابعة الخطط التنفيذية للجان الجودة والتقيم والاعتماد.

7. التقييم الداخلي والخارجي:

يعتبر برنامج التقييم من اهم برامج الوحدة الدائمة، وتشرف الوحدة على عملية التقييم الداخلي والخارجي لبرامج الجامعة الاكاديمية ودوائرها الادارية، حيث تخضع الجامعة للعديد من التقيمات اما استجابة لجهات خارجية مسؤوله او بطلب اختياري من الجامعة نفسها. ومن التقييمات الخارجية المحلية، تقييمات الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة (AQAC)، حيث يتم تقييم برامج الجامعة المختلفة من قبل لجان أكاديمية من جامعات أخرى. وكمثال على برنامج التقييم الخارجي الدولي للمؤسسة فقد تقدّمت الجامعة "اختيارياً" في عام 2011 الى برنامج التقييم المؤسسي IEP التابع لإتحاد الجامعات الأوروبية، حيث خضعت الجامعة لعملية تقييم ميدانية من قبل خبراء أوروبيين شغلوا مناصب عليا في الجامعات الأوروبية وتم اعتمادهم من قبل اتحاد الجامعات الاوروبيه. وبناءً على هذا التقييم فقد قام الفريق الزائر بتقديم مجموعة من التوصيات تم العمل عليها ومن ثم التقدم مرة ثانية للتقييم في عام 2014، حيث يتم الاعداد للزيارة في شهر نيسان 2014 من اجل متابعة ما تم تحقيقه من توصيات سابقه ولدراسة مدى تأثير هذا التقيم على الجامعه وقدرتها على التغيير. ومن ناحية أخرى، فإن الجامعة تقوم – وبشكل دوري – بتنفيذ برامج التقييم الأكاديمي الداخلي الذاتي، على أربعة مستويات رئيسية هي: المساق، البرنامج، الكلية، الجامعة. وفيما يتعلق بالمجال الإداري فأن الجامعة تنفذ برنامج تقييم ذاتي خاص بالدوائر الإدارية.

ولإجراء التقييم على كل من المستويات المذكورة اعلاه، فقد قامت الوحدة باعداد نماذج متعددة للتقييم الذاتي. وتهدف هذه النماذج الى مساعدة البرامج والدوائر الادارية في تحديد نقاط القوة وفرص التحسين ومن ثم وضع الخطط التطويرية اسهاما في تحقيق اهداف الجامعة عموما. ومن هذه النماذج:

1. نموذج تقيم المساق (نموذج أ): حيث يقوم المدرس بتقيم مساقه ذاتيا و الاطلاع على مدى تحقيق المساق للأهداف المنشودة الخاصة به، وأساليب التقييم المتبعة وطريقة طرح المساق ونتائج الطلبة. كما يقوم المدرس بوضع خططه التحسينية للمستقبل.
2. نموذج تقيم البرنامج (نموذج ب): حيث تقوم لجنة الجودة في البرنامج بمراجعة (نماذج أ) ومن ثم استكمال اعداد تقرير التقييم الذاتي على مستوى البرنامج (نموذج ب)، ويتم تقييم أداء البرنامج من خلال مجموعة من مؤشرات قياس الأداء الرئيسية (KPI) المعدّة سلفاً من قبل وحدة الجودة والتي يتم تغذية البرامج بها بعد حسابها اليا. وتقسم هذه المؤشرات الى محاور متعددة للأكاديميين والطلبة والبرنامج ككل، كما يشمل هذا النموذج بعض المعلومات الاحصائية عن البرنامج وتوثيقاً لأهداف البرنامج ومخرجاته المتوقعه.
3. نموذج تقيم الكلية (نموذج ج): حيث تقوم لجنة الجودة في الكلية بمراجعة (نماذج ب) من اجل استكمال اعداد التقيم الذاتي على مستوى الكلية. ويشمل هذا النموذج مجموعة من مؤشرات قياس الأداء على صعيد المدرسين والطلبة والكلية عموما، ويعدّ ملخصاً لجميع التقارير السابقة التي تم اعدادها على مستوى المساق و البرنامج .

وتهدف هذه التقيمات اساسا الى التعرف على اداء الطلبة في المساقات والبرامج المختلفة، كما يتم تحديد المؤشرات النوعية مثل اعداد الطلبة والمدرسين ونسب الرسوب والتسرب والفصل والانذار او التفوق. كما تتطرق هذه التقيمات الى البنى التحتية فى الكليات المختلفه. كما يتم متابعة مدى تطور المدرسين ونشاطاتهم واحتاجاتهم المختلفه.

وبعد الانتهاء من اعداد تقيم الكليات (نماذج ج) يتم رفع نسخة منها الى وحدة ضمان الجودة، تقوم الوحدة باعداد ملف التقرير الاكاديمي الشامل على مستوى الجامعة ، وفيه تلخيص لأهم النقاط التي وردت في (نموذج ج)، فضلاً عن مراجعة لأهم نقاط القوة وفرص التحسين والاحتياجات على مستوى الكليات، ويتم رفع هذا التقرير لرئاسة الجامعة والتي تحيله بدورها لمناقشته في مجلس العمداء.

4. نموذج التقييم الاداري (نموذج هـ):

حيث تقوم الدوائر الادارية بتعبئة البيانات المطلوبة فيه، فضلاً عن مناقشته داخلياً ورفع نسخة منه الى وحدة ضمان الجودة. ويشتمل التقرير على أنشطة كل دائرة من الدوائر وأهدافها، فضلاً عن قيام كل

دائرة بتحديد مؤشرات لقياس الأداء فيها، وتحديد الأهداف المستقبلية لتحسين قيم هذه المؤشرات، وتستعرض الدوائر هنا أهم نقاط القوة وفرص التحسين لديها، وتقوم بتعداد المهام التي تقوم بها وتربط هذه المهام بمهام الموظفين. وتقوم وحدة ضمان الجودة بتلخيص هذه التقارير بتقرير شامل آخر يتم رفعه الى إدارة الجامعة ومناقشته معها لإتخاذ ما يلزم من قرارات تحسينية على الصعيد الإداري في الجامعة.

8. الخلاصة والتوصيات:

ان التركيز على النوعية والتميز في التعليم أمر لا بدّ منه لتحقيق خدمة المجتمع وبناءه. و يتأتي هذا من خلال عدة نشاطات وقرارات تتخذها مؤسسات التعليم العالي تضمن تعزيز ثقافة الجودة المتطورة والمتسمة بتوفير المعايير والاجراءات المناسبة لتطبيقها، ويأتي هذا من أجل استيفاء متطلبات الجودة والتميّز. ويمكن الحكم على مدى نجاح آلية عمل وبرامج وحدات الجودة من خلال ما تقوم بتحقيقه من انجازات نوعية على مستوى الجامعة. ومن هذه الانجازات تعزيز ثقافة الجودة، وتقديم المساعدة والدعم للأقسام الاكاديمية والدوائر الادارية في الجامعة، وانجاز خطط تحسين الجودة واعداد تقارير عن تطورات الجودة لكامل الجامعة، والعمل على رفع سمعة الجامعة محلياً وعالمياً من خلال التقييمات العالمية من قبل مؤسسات دولية مرموقة مثل اتحادات الجامعات المختلفة او هيئات اعتماد البرامج العالمية. وقد أثبتت وحدة ضمان الجودة في جامعة النجاح خبراتها في ذلك ضمن هيكليتها الحالية مما يجعل منها أنموذجاً لجامعات الأخرى. كما يمكن استخلاص أهمية وجودة حوارات وتبادل للآراء والأفكار بين وحدات الجودة في الجامعات من اجل مراجعة دورها وانجازاتها وكذلك مرجعيتها هيكليتها الادارية.

المراجع العربية:

1. النجار فريد راغب، (2010) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الشرق الأوسط للنشر والتوزيع، القاهرة.
2. الحاج، فيصل عبد الله وزملائه، (2011)، دليل ضمان جودة البرامج الاكاديمية في كليات الجامعة العربية، اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة، عمان.
3. جائزة ياسر عرفات للإنجاز، 2012-http://www.yaf.ps/
4. جائزة فلسطين الدولية للتميز والإبداع، 2013- -http://www.pal /award.ps
5. سعيد بن حمد الربيعي، (2005) ضمان الجودة في التعليم العالي مبادئها مفهومها تجارب عالمية، القاهرة، عالم الكتاب
6. عودة ، أحمد، وآخرون، (2011) ، دليل معايير الجودة في كليات التربية في الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية
7. محمد عوض وزميله،(2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دار المسيرة للنشر، عمان الاردن.

المراجع الاجنبية:

8. European Foundation for Quality Management, 2011, www.efqm.org.
9. EuropeanUniversities Association, 2011, www.eua.be/Home.aspx
10. Ministry of Higher Education, 2013, www.tep.ps

إمكانية تطبيق معايير مواصفات الآيزو 26000 في مجال المسؤولية الاجتماعية لدى جامعة السليمانية/ إقليم كوردستان– العراق

بناز رؤوف محمود د. كاوه محمد فرج القره داغى
جامعة السليمانية– العراق جامعة السليمانية– العراق

الملخص: *يشهد العصر الذي نعيش فيه تغيرات هائلة في مجالات الحياة كافةً، حيث أسهم التقدم العلمي والتكنولوجي، وظاهرة العولمة في زيادة إدراك متطلبات التغيير، والتطور في الحاضر، والمستقبل، ومواكبة كل المستجدات الحضارية ، الأمر الذي يستوجب الجامعات قدراً كبيراً من التَمكن بغيةَ التكيّف، والتفاعل بإيجابية مع الظروف المحيطة بهم، فيؤدي كلّ ذلك إلى أنْ يكونوا على درجة عالية من المسؤولية الاجتماعية.*

فعلى الرغم من التقدم العلمي الهائل في الكثير من المجالات المتصلة بحياة الإنسان إلاّ أنَّ المشاكل الاجتماعية لا تزال تنتشر وتتفاقم يوماً بعد يوم فالكثير من دولالعالم وخاصة النامية منها تعاني من مشكلات الفقر والبطالة وظروف العمل القاسية غيرالإنسانية ومن تدهور البيئة . ومِن الملاحظ أنَّ مكونات المجتمع المختلفة تحاول الهروب منالمسؤولية تجاه هذه المشكلات ، والاستمرار على هذا الحال سيؤدي إلى إستفحالالمشكلات الاجتماعية وزيادة أضرارها لتصيب جميع مكوناته . لذلك فإن مواجهة المخاطروعدم العدالة ، وتفشي الفساد تقع على عاتق الجميع فينبغي مقاومتها وإيجاد المعالجاتللحدَّ من إنتشارها وعلى المؤسسات أن تعيد النظر بمسؤولياتها الاجتماعية للمشاركة فيالتنمية المستدامة وإزدهار مجتمعاتها وتحسين جودة الحياة العامة، ولأهمية دورالمواصفات القياسية في تحسين وتنمية إقتصاد الدول وكون المشكلة عالمية فقد كانتمبادرةالمنظمة العالمية للمعايير (ISO) في البحث عن الحلول ألتي تَخدم المجتمعالدولي فتولت مسؤولية الإعداد لمواصفة دولية توحد المفاهيم المختلفة والمعاييرالمتباينة والمبادرات الفردية، والبرامج والمشاريع المنعزلة بمواصفة إرشادية أطلقعليها (ISO 26000) المسئوولية الاجتماعية وهي عبارة عن مواصفة تقدم إرشادات وتوضيحاتحول المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات ،وعلى ضؤ ذلك تم دراسة مشكلة الدراسة الحالية والتي بنيت على مدى إدراك وتطبيق هذا المعيار في جامعة السليمانية لكي تكون أساساً لتطبيقها في الجامعات الاخرى وعليه بنيت اهداف الدراسة التي يمكن إجمالها في الفوائد التي تجنيها الجامعات ومنها الجامعة المبحوثة من تطبيق المعيار وبما يخدم المسؤولية الاجتماعية للبيئة التي تعمل فيها ، وعليه بنيت فرضياتها والمتمثلة بمدى أمكانية ممارسة المسؤولية الاجتماعية من خلال تطبيق المعيار ودور البيانات الشخصية للمستجيبين في تطبيق المعيار ، لذا فإن أهميتها تنبع من الفوائد من تطبيق المعيار وممارسة المسؤولية الاجتماعية وأختتمت الدراسة بأهم الأستنتاجات والمتمثلة بضعف ربط عمل الجامعة بالبيئة المحيطة بها وإلى إمكانية تطبيق العبارات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية في جامعة السليمانية لكن بشكل متفاوت، وقدمت الدراسة العديد من التوصيات ولكن كانت من أهمها تعزيز نقاط القوة في جامعة السليمانية من أجل بناء اِستراتيجية تخدم تطبيق هذا النظام بصورة أكثر كفاءةً وفاعليةً.

أولاً: مشكلة الدراسة:

يمكن عرض مشكلة الدراسة من خلال هذهِ التساؤلات :-

1. هل من الممكن تطبيق مواصفة الآيزو 26000 فى المنظمات الخدمية المتمثلة بجامعة السليمانية– كوردستان– العراق ؟
2. هل هناك إمكانيات مادية و معنوية في الجامعة السليمانية عينة البحث أو المجتمع لتطبيق مواصفة الآيزو 26000؟
3. هل هناك تصور واضح عن أثر المسؤولية الاجتماعية في الجامعة المبحوثة ؟
4. ما درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية بمواصفة الآيزو26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية؟
5. ما درجة ممارسة الجامعة والأفراد العاملين فيها لعمليات المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000؟
6. ما فروق الدلالات الإحصائية بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة حول إدراكهم لمفهوم الآيزو 26000 وأهميتها وعملياتها ، التي يمكن أن تعزى الى المتغيرات التالية : الجنس ، والعمر، وسنوات الخدمة، والشهادة العلمية ، والاطلاع على مواصفة الآيزو26000 ؟ .
7. ما تأثير إدراك أفراد عينة الدراسة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية وأهميتها في ممارسات الآيزو 26000 بجامعة السليمانية ؟

ثانياً: أهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الجوانب الآتية:-

1. دراسة واقع المنظمات المبحوثة المتمثلة بجامعة السليمانية للتعرف على اِستراتيجيات هذه الجامعة تجاه مسؤولياتها الإجتماعية.
2. اِستطلاع آراء عينة من العمداء، ومعاون عمداء ورؤساء الأقسام، ومدراء الوحدات الأدارية تجاه الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية.
3. إمكانية تطبيق مواصفة الآيزو 26000 في مجال المسؤولية الاجتماعية في بعض جامعة المبحوثة.
4. تحديد أثر المتغيرات الشخصية (عينة الدراسة) وذلك بالتحليل الاحصائي لبيان العلاقة بين المتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس ،والعمر، وسنوات الخدمة،و الشهادة العلمية ، والاطلاع على مواصفة الآيزو 26000) وإدراكهم لمفهوم الآيزو 26000 وأهميتها، وممارسات عمليات الأيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية.

5. الوصول إلى تصور مقترح للمواصفة الدولية الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية.

ثالثاً: أهمية الدراسة:-

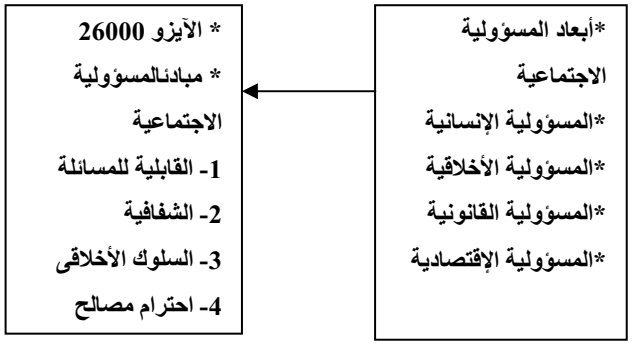
تعود أهمية هذه الدراسة إلى النقاط الآتية:-

1- إزدياد الثقة والإرتياح للمؤسسات التى تطبق الآيزو 26000 .
2- تجانس المنظمات المبحوثة مع الوثائق والإتفاقيات الدولية ومواصفات الآيزو 26000 .
3- تشجيع تطبيق المصطلحات المشتركة في مجال المسؤولية الاجتماعية للمنظمات الخدمية وبالاخص في الجامعات.
4- توسيع قاعدة التوعية والتحسس بالمسؤولية الاجتماعية في كلّ المؤسسات العامة والخاصة .
5- ابتكار وإبداع الوسائل المناسبة لجعل قضايا المسؤولية الاجتماعية جزءاً لايتجزأ من البرامج التعليمية والتثقيفية وبرامج البحث العلمي والاجتماعي فيالجامعات العراقية عامةً والكوردستانية خاصة .
6- احترام القوانين والتعليمات الصادرة من المؤسسات بشأن المسؤولية الاجتماعية وتطبيقها.

رابعاً: مخطط الدراسة

مخطط الدراسة

شكل (1) مخطط الدراسة من إعداد الباحثين



*** خامساً: فرضيات الدراسة:-**

تنبثق من نموذج الدراسة مجموعة فرضيات وهى :-

1- إمكانية ممارسة المسؤولية الاجتماعية في جامعة السليمانية.
2- إمكانية تطبيق الآيزو 26000 في المسؤولية الإجتماعية في جامعة السليمانية.
3- وجود تأثير ذات دلالة إحصائية في إدراك أفراد عينة البحث لعناصر الآيزو 26000 إجمالا والبيانات الشخصية.(الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والشهادة العلمية، ومدى معرفة بالآيزو 26000) في الجامعة المبحوثة.

***سادساً: حدود الدراسة:-**

1. **الحدود البشرية/**إختصر تطبيق هذه الدراسة علىعينة منالعمداء ومعاونو العمداء ورؤساء الأقسام ومدراء الوحدات الإدارية في جامعة السليمانية .

أ- **الحدود الزمانية:** خصصت هذه المدّة لتصميم إستمارة الاستبانة وتوزيعها بهدف جمع المعلومات اللازمة عن واقع وطبيعة متغيرات الدراسة في الجامعة المبحوثة ، وإستخلاص نتائجها وتحليلها، فحددت بالمدّة الزمنية الواقعة بين 2013/7/1 ولغاية2014/3/30

ب- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في جامعة السليمانية الحكومية .

وصف عينة الدراسة: تم إختيار عينة للدراسة مقدارها 200 فرداً من الوظائف القيادية والإدارية في جامعة السليمانية ، ويظهر إختلاف عينة موضوع الدراسة بسبب كبر حجم الجامعة .

أداة الدراسة: نظرا لعدم حصولنا على أداة تقييس الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية ، قمنا بأستخدام الإستبانة كأداة تساعد على تحقيق أهداف الدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات والحقائق التي ترتبط بموضوع الدراسة.وقد قام الباحثون بتصميم الاستبانة وفق الخطوات التالية:-

تصميم الاستبانة:

قسمت الاستبانة الى جزأين أساسيين:

اِشتمل الجزء الاول على السمات الديمغرافية لعينة مجتمع الدراسة ، وقد صممت الاجابة على هذه العبارات بطريقة الاختيارات المتعددة ، أما الجزء الثاني اِشتمل على (عبارات) الاستبانة ، وعددها (81) عبارة موزعة على محاور الدراسة ،العبارات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية ، ويتكون من (47) عبارة ،العبارات الخاصة بالآيزو 26000 ، ويتكون من (34) عبارة .

تقنين الاستبانة: قمنا بتقنين الاستبانة باستخدام الصدق والثبات على النحو الآتي:

الصدق المنطقيLOGICALVALIDIT/ هو وصف المحكمين ، وبهذا أصبحت الاستبانة بعد إجراء الصدق المنطقي في صورتها النهائية مكونة من (81) عبارة موزعة على محورين.

صدق وثبات الاستبانة: قمنا بإستخراج نتائج معامل الثبات لأداة الدراسة ، وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل وكذلك لكل محور من محاورها، فكانت النتائج على نحو الآتي:

جدول (1) طريقة ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

محاورالاستبانة	جامعة السليمانية	جامعة السليمانية	
		الثبات	الصدق
المسؤولية الاجتماعية	47	0.943	0.971
الآيزو 26000	34	0.967	0.983
محاور الاستبانة ككل	81	0.973	0.986

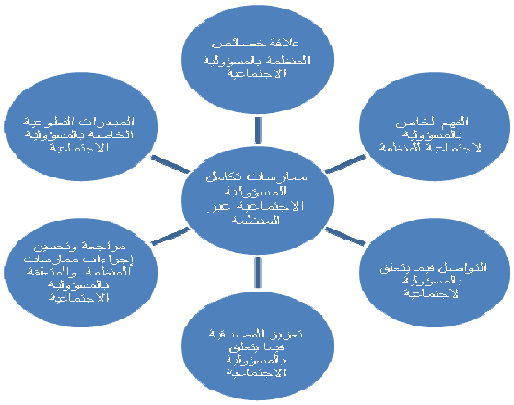
(لجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS)

وبذلك تبيّن لنا صدق وثبات إستبانة الدراسة مما تجعلنا على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة وإختبار فرضياتها .

تطبيق الاستبانة:قمنا بتوزيع 200 استمارة على جامعة السليمانية وإستعادت منها 158 استبانة مكتملة والصالحة للتحليل.

ماهية نظام الآيزو 26000 والمسؤولية الاجتماعية :-

إنَّ الآيزو 26000 هي تصميم المعيار الدولى الذى يقدم التوجيه أو الإرشاد بشأن المسؤولية الاجتماعية والقضايا ألتى تتشكل منها المسؤولية الاجتماعية وبشأن طرق تنفيذ المسؤولية الاجتماعية ضمن جميع أنواع المنظمات لأنَّ كل منظمة تؤثر في المجتمع وفي البيئة.وإنَّ مصطلح المسؤولية الاجتماعية يشير إلى مسؤولية منظمة معينة عن أثار قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة من خلال السلوك الشفاف والأخلاقي الذي هو متناسق مع التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع ويأخذ بعين الاعتبار توقعات أصحاب المصالح ويكون خاضعاً لقانونٍ مطبق ومتناسق مع المعايير أو القواعد الدولية للسلوك (Egyedi & Toffaletti,2008:6)،وتعرّف أيضا على أنهَّا" التزام مستمر من قبل المشروع بالتصرف على النحو الأخلاقي والاسهام بالتطور الاقتصادي بينما يتم تحسين جودة حياة قوة العمل وعوائلهم وكذلك المستوى المحلي والمجتمع عموما".(Castka & Balzarova, 2008:276) ، وفي الغالب تتأكد المسؤولية الاجتماعية من البيئة العامة للمنظمة قدرتها على تلبية ثلاثة جوانب أساسية وهي البيئة الاقتصادية، والبيئةالطبيعية ،والبيئة والاجتماعية، هذه المواصفة تقدم الإرشادات العامة للمبادئ الأساسية للمسؤولية الاجتماعية والمواضيع والقضايا المرتبطة بها كما أنَّها تتطرق للوسائل ألتى تمكن الناس من إدخال مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن إطار الاستراتيجيات، والآليات، والممارسات، وعمليات كافة المؤسسات ، بما أنَّ هذه المبادئ والموجهات لن تكون متساوية في إستخداماتها فإنَّ المسؤولية تقع على عاتق المؤسسات في تحديد ما يليها وتنفيذها بالتساوى مع شركائها. وقد ترغب بعض المؤسسات الحكومية في إستخدام هذه المواصفة الإّ أنَّ هذه المواصفة لا تستهدف أو تغير من واجبات الحكومات، الإّ أنَّ حاجة المنظمات في القطاعين العام والخاص في التعرف على المسؤولية الاجتماعية هي حاجة المجتمع أيضاً، ويشارك فيها الجماعات المؤثَّرة أو أصحاب المصالح وذلك لتطوير الآيزو 26000 في مجالات الصناعة والحكومة والعمل والمستهلكين والمنظمات غير الحكومية والآخرين بالاضافة الى التوازن الجغرافي والتوازن المعتمد على جنس العاملين في حقوق المرأة والرجل.(isotc.iso.org,2000) ، يؤكدَّ مفهوم المسؤولية الاجتماعيةفي المؤسسات على التشجيع والأخذ بعين الاعتبار مصالح المجتمعات والاهتمام بمسؤولية تأثيرها ونتائج نشاطاتها وعملياتها في الزبائن، والعاملين، والملاك،والمنطقة المحيطة، والبيئة. وهذه المسؤولية لاتقتصر فقط على الالتزامات القانونية بل تتجاوزها إلى تحسين جّودة حياة العاملين وعائلاتهم وكذلك المنطقة المحيطة والمجتمع عموما ،وتنظم المسؤولية الاجتماعية ضمن الخطط السنوية للمؤسسات بحيث تتبين فى تقاريرها السنوية حتى تضمن استدامتها والعمل على تحسينها وتطويرها. (عبدالرحمن ،2008،(www.tkne.net) ، ومن خلال ما ورد يمكن وصف العرض التخطيطي لمواصفة الآيزو 26000 من خلال الشكل (2):-



شكل(2)عرض التخطيطي لمواصفة الآيزو 26000

مصدر/ ISO 26000 / Fdls (Final Draft International Standard) دليل ارشادى حول المسؤولية الاجتماعية:xvi

تفسير الجانب الميداني

1- يتم تفسير الاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 في ضوءالأهمية النسبية بالنسبة لجامعة السليمانية بحيث تكون الممارسة إيجابية عندما تكون مجموع الأهمية النسبيية (22.492) وأوجه قصور عندما تكون الأهمية النسبية أقل من (22.492).

2- يتم تفسير الاستجاباتأفراد عينة الدراسة حول المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 في ضوء الأهمية النسبية بالنسبة لجامعة التنمية البشرية بحيث تكون الممارسة إيجابية عندما تكون مجموع الأهمية النسبية (26.388) وأوجه قصور عندما تكون الأهمية النسبية أقل من (26.388).

ثانيا: إختبار فرضيات الدراسة: يهدف هذا المحور إلى تحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال إختبار فرضياتها.

جامعة السليمانية:-

أ- وصف المسؤولية الاجتماعية/ يهدف التحليل الآتي إلى التعرف على طبيعة الآراء والمواقف ألتي أبداها المبحوثون حول أبعاد الدراسة وتشخيصها من خلال تحديد طبيعة المواقف لعينة الدراسة من جامعة السليمانية ومدى توافره في تلك الجامعة.

جدول (2)التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والأهمية النسبية لإستجابات أفراد عينة الدراسة حول المسؤولية الإجتماعية

النص	مطابق بالكامل		مطابق بشكل جزئي		مطابق نوعا ما		مطابق بشكل ضعيف		غير مطابق		الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
x1	44	27.8	53	33.5	21	13.3	24	15.2	16	10.1	559	70.759	12
x2	32	20.3	77	48.7	23	14.6	16	10.1	10	6.3	579	73.291	8
x3	37	23.4	51	32.3	27	17.1	30	19	13	8.2	543	68.734	14
x4	51	32.6	61	38.6	23	14.6	15	9.5	8	5.1	606	76.709	6
x5	27	17.1	58	36.7	36	22.8	27	17.1	10	6.3	539	68.228	16
x6	24	15.2	37	23.4	45	28.5	31	19.6	21	13.3	486	61.519	28
x7	26	16.5	35	22.2	48	30.4	42	26.6	7	4.4	505	63.924	24
x8	6	3.8	39	24.7	67	42.4	38	24.1	8	5.1	471	59.620	32
x9	5	3.2	23	14.6	64	40.5	53	33.5	13	8.2	428	54.177	42
X10	16	10.1	70	44.3	44	27.8	17	10.8	11	7	537	67.975	17
X11	111	70.3	40	25.3	5	3.2	1	6	1	6	733	92.785	1
X12	32	20.3	37	23.4	49	31	25	15.8	15	9.5	520	65.823	21
X13	36	22.8	64	40.5	31	19.6	19	12	8	5.1	575	72.785	9
x14	16	10.1	25	15.8	52	32.9	43	27.2	22	13.9	444	56.203	37
x15	20	12.7	40	25.3	40	25.3	41	25.9	17	11	479	60.633	29
x16	63	39.9	58	36.7	21	13.3	12	7.6	4	2.5	638	80.759	4
x17	59	37.7	67	42.4	18	11.4	11	7	3	1.9	642	81.266	3
x18	29	18.4	59	37.3	38	24.1	22	13.9	10	6.3	549	69.494	13
x19	29	18.4	49	31	41	25.9	32	20.3	7	4.4	535	67.722	19
x20	27	17.1	38	24.1	40	25.3	30	19	23	14.6	490	62.025	27
x21	8	5.1	23	14.6	48	30.4	34	21.5	45	28.9	389	49.241	44
x22	12	7.6	32	20.3	50	31.6	29	18.4	35	22.2	431	54.557	39
x23	25	15.8	47	29.7	47	29.7	27	17.1	12	7.6	520	65.823	21
x24	28	17.7	54	34.2	35	22.2	20	12.7	21	13.3	52220	66.076	20
x25	17	10.8	52	32.9	40	25.3	30	19	19	12	4929	62.278	26
x26	16	10.1	47	29.7	35	22.2	40	25.3	20	12.7	473	59.873	30
x27	9	5.7	23	14.6	53	33.5	39	24.7	34	21.5	408	51.646	43
x28	11	7	42	26.6	48	30.4	38	24.1	19	12	462	58.481	34
x29	16	10.1	44	27.8	37	23.4	39	24.7	22	13.9	467	59.114	33
x30	24	15.2	61	38.6	44	27.8	15	9.5	14	9	540	68.354	15
x31	46	29.1	51	32.3	39	24.7	15	9.5	7	4.4	588	74.430	7
x32	19	12	47	29.7	48	30.4	31	19.6	13	8.2	502	63.544	25
x33	25	15.8	32	20.3	33	20.9	37	23.4	31	19.6	457	57.848	36
x34	29	18.4	51	32.3	25	15.8	35	22.2	18	11.4	512	64.810	22
x35	17	10.8	27	17.1	42	26.6	39	24.7	33	20.9	430	54.430	40
x36	11	7	26	16.5	58	36.7	33	20.9	30	19	429	54.304	41
x37	63	39.9	63	39.9	20	12.7	9	5.7	3	1.9	648	82.025	2

5	76.835	607	1.9	3	10.8	17	18.4	29	39.2	62	29.7	47	x38
35	57.975	458	18.4	29	20.9	33	24.7	39	24.7	39	11.4	18	x39
11	70.886	560	8.9	14	10.1	16	24.7	39	30.4	48	25.9	41	x40
10	72.658	574	5.7	9	13.9	22	15.8	25	40.5	64	24.1	38	x41
21	65.823	520	8.2	13	20.3	32	22.2	35	32.9	52	16.5	26	x42
20	66.076	522	12.7	20	10.8	17	29.1	46	28.5	45	19	30	x43
18	67.848	536	8.2	13	15.8	25	25.9	41	28.5	45	21.5	34	x44
38	55.316	437	13.3	21	26.6	42	36.1	57	18.4	29	5.7	9	x45
31	59.747	472	13.3	21	20.3	32	29.1	46	29.1	46	8.2	13	x46
23	64.051	506	12.7	20	17.1	27	20.9	33	36.1	57	13.3	21	x47
	30.784	24320	المجموع										

المصدر/ الجدول من أعداد الباحثين وعلى ضوء معالجة البيانات أحصائياً.

وبالنظر الى الأهمية النسبية في الجدول (2) نجد أنَّها تتراوح بين (92.785– 49.241) ومنها يتضح:أنَّ ممارسة عملية المسؤولية الاجتماعية والحصول عليها في جامعة السليمانية تم بصورة إيجابية.

ومن أجل اِختبار وتحديد فئة الاستجابات التي تركزت نحوها اِستجابات أفراد عينة الدراسة في كل عبارة قمنا بإجراء إختبار حسن المطابقة (كا^2) على نحو الآتي:–

جدول 3)اِختبار التطابق لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المسؤولية الاجتماعية

الرمز	العبارة	إختبار التطابق كا^2	الدلالة
x1	تستحدث كليات الجامعة اقساماً علمية جديدة بعد الاطلاع على حاجات المجتمع ورغبات ارباب العمل.	32.443	0.000
x2	يؤدي تبني المسؤولية الاجتماعية من الجامعة للمجتمع الى تبني خدمة الصالح العام ومبدأ تعظيم الارباح أو العوائد	90.038	0.000
x3	تأخذ كليات الجامعة على عاتقها مسؤولية إجراء الدورات التدريبية والتطويرية المختلفة لفئات المجتمع	24.532	0.000
x4	تفتقر الجامعات إلى مهارات العلاقات الإنسانية لكي تمكنها من النهوض بالدور الإجتماعي.	67.949	0.000
x5	تسهم كليات الجامعة والوحدات الإدارية فيها بدور كبير في تحقيق تطلعات أبناء المجتمع	38.772	0.000
x6	توجه كليات الجامعة أنشطتها البحثية لمعالجة مشكلات أبناء المجتمع	12	0.017
x7	تلغي الجامعة أي برنامج تدريبي اذا ما فاقت تكاليفه قدرة جامعة حتى اذا كانت تخدم المجتمع	32.443	0.000
x8	تتوخى الجامعة ان يكون هناك ارباح مجزية من برامج خدمة المجتمع	81.051	0.000
x9	لاتتم المباشرة بأي برنامج إذا لم تحقق مردوداً إقتصادياً مجزياً	83.392	0.000
x10	تتوجه أغلب برامج الكليات نحو تعزيز المسؤولية الاجتماعية وخدمة المجتمع وهي ليست لتحقيق مردودات اقتصادية	79.405	0.000
x11	نؤمن بأن رؤية الجامعة يجب أنْ تنصب في خدمة للمجتمع	283.392	0.000
x12	تعمل الكليات في دعم مراكز الأبحاث الأخرى في المجتمع (مكافحة المخدرات ، والامراض المزمنة)	2.608	0.000
x13	تعمل الجامعة في إطار قانوني يحتم عليها تبنى المسؤولية الاجتماعية	56.494	0.000
x14	تقيم الجامعة جلسات حوار مع المجتمع المحلي ليعكس مدى اهتمامها بمسؤوليتها الاجتماعية	29.278	0.000
x15	تجري الجامعة إستطلاعات على البيئة المحيطة بها لمعرفة حاجات المجتمع من البرامج التدريبية	18.266	0.001
x16	نؤمن بان تقدم الجامعة خدمة أفضل مما يتوقعه المجتمع	93.076	0.000
x17	إنَّ الزيادة في السرعة تغير البيئة وتعقيدها يزيد من مسؤولية الجامعة لتلبية احتياجات المجتمع	108.582	0.000
x18	تؤمن الجامعة الحاجات الجديدة للطلبة والمجتمع	42.949	0.000
x19	تجري كليات الجامعة بين الحين والاخر تحديثات على برامجها التعليمية بشكل مستمر	31.747	0.000
x20	تخصص الجامعة الاموال وتكرس الجهود للمحافظة على البيئة من التلوث .	6.620	0.157
x21	تتبرع كليات الجامعة بين الحين والاخر لجهات خيرية في المحافظة وخارجها.	34.342	0.000
x22	تساهم الجامعة في تخصيص بعض مواردها للفئات ذات الأحتياجات خاصة من المجتمع.	23.456	0.000

x23	تتبنى الجامعة سلم الأجور المناسب للجهود المبذولة من قبل منتسبيها	29.215	0.000
x24	تقدم الجامعة فرصا للتطور الوظيفي يفوق ماتقدمه الدوائر الاخرى في المحافظة.	24.468	0.000
x25	تسمح الكليات للموظفين الراغبين بالإشتراك في البرامج التدريبية حتى وان كانت لاتساهم بالضرورة في خدمة عملهم	27.253	0.000
x26	تتبنى الجامعة ضمن مسؤوليتها الاجتماعية برنامجاً دورياً للقاء العاملين عندها لمعرفة احتياجاتهم	22.063	0.000
x27	تقدم الادارة مساعدات خيرية للأسر المتعففة	334.911	0.000
x28	تسعى كليات الجامعة الى معالجة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها بعض المنتسبين.	31.684	0.000
x29	تدعم الجامعة دور النقابات والجمعيات لمواجهة التصرفات غير اللائقة	18.139	0.001
x30	تحاول كليات الجامعة ان تكون خدماتها في متناول الجميع ومجانية	52.570	0.000
x31	تبتعد كليات الجامعة عن اساليب التنافس غير الأخلاقية مع منافسيها	48.076	0.000
x32	تقدم الجامعة من خلال مسؤوليتها الاجتماعية البرامج التثقيفية الحصرية التي تميزها من المنافسين وتحتفظ بهذه الخدمة لنفسها	32	0.000
x33	توفر الجامعة لمنتسبيها السكن الملائم	2.380	0.666
x34	تمتلك الجامعة حظانات روضات الأطفال الخاصة بمنتسبي الجامعة داخل الحرم الجامعي.	19.722	0.001
x35	توفر مراكز الخدمات والوحدات الإدارية التدريب والتطوير لذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين لتإهيلهم للعمل	12.633	0.013
x36	ساهمت الجامعة فى دعم بعض الجمعيات التي تعنى بدمج المعاقين في المجتمع	36.620	0.000
x37	تتساوى أجور النساء العاملات في موقع ما في الجامعة مع الرجال في الموقع نفسه.	108.709	0.000
x38	لاتعاني النساء المنتسبات الى الجامعة من اية مشكلات تمس مستقبلهن الوظيفي مقارنة مع الرجال	69.595	0.000
x39	تقدم الجامعة للطلاب الراغبين فرصا للعمل في فترة الاجازات بالتنسيق مع بعض الجهات الاخرى	9.595	0.048
x40	تكافئ الإدارة الطلبة المتفوقين وتشجع مبادراتهم ماديا ومعنويا	30.544	0.000
x41	تستمع الجامعة إلى أراء الطلبة وتوصلها إلى مختلف الجهات لاشعارهم بأهميتهم في المجتمع	54.975	0.000
x42	توافق الكليات على جميع طلبات إكمال الدراسة التي يتقدم بها المنتسبين	25.481	0.000
x43	تساهم مراكز الجامعة في جزء من برامجها في التحذير من افة المخدرات وتأثيرها في المجتمع	23.329	0.000
x44	تنظم مراكز الجامعة بالتعاون مع الوزارات المختصة رعاية ايام طبية مجانية للطلبة والمجتمع ضمن اطار التخصصات الطبية	20.987	0.000
x45	ترعى الجامعة "حدثاً رياضياً" تم تخصيص ريعهِ للمساهمة في حملات التبرع المحلية لدعم الأنشطة الاجتماعية	43.772	0.000
x46	تقدم مراكز خدمات المجتمع برامج للتوعية حول المشاكل الاسرية والتوعية حول بعض الامراض الفتاكة	27.633	0.000
x47	توفر كليات الجامعة الاجواء الاكاديمية المريحة لطلبتها وموظفيها وأساتذتها على حدَّ سواء	28.962	0.000

المصدر / من أعداد الباحثين وعلى ضوء معالجة البيانات إحصائيا.

يتضح من جدول (3) ان جميع قيم (كا^2) دالة احصائية (معنوية) عند مستوى (0.05)ما عدا الحالات الآتية :-

1- مستوى (x20) يمثل دالة غير احصائية (غير معنوي) لأنَّ مستوى الدلالة أكبر من (0.05)حيث بلغت مستوى الدلالة (0.157)، مما يدل أن (x20) تركزت على أكثر من فئة واحدة

2- مستوى(x33) يمثل دالة غير إحصائية (غير معنوي) لأن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)حيث بلغت(0.666) مما يدل أن (x33) تركزت على أكثر من فئة واحدة

3- ويدل هذا على أنَّ توزيع المشاهدات تَختلف عن توزيع المتوقع أي أنَّ اِستجابات أفراد عينة الدراسة تركزت علىفئتين منالاستجابة وهي:-

أ- فئة (مطابق بشكل جزئي) التي يتمثل بـ (27) عبارة ، وهي(x1، x2، x3، x4،x5، x10، x13، ، x16، x17، x18، x19، x24, ،x25 ،x26، x29، x30، x31، x34، x37، x38، x39، x40، x41، x42، x43، x44، x47)

ب- فئة (مطابق نوعا ما) والتي يتمثل بـ 14 عبارة ، وهذه العبارات هي (x6، x7 ، x8 ، x9، x12 ، x14، x21 ، x22، x27 ، x28 ، x32، x35 ، x36 ، x45،)

ما عدا عبارة x15 و x23، x46 مشترك بين فئتين مطابقتين بشكل جزئي ومطابق نوعا ما وعبارة x11 تركزت على فئة استجابة (مطابق باكامل) .

وهذا يدل على أنهَّ من الممكن تطبيق العبارات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية في جامعة السليمانية لأنْ أغلب العبارات الدالة الإحصائية عند مستوى الدلالة تعني أنَّ مستوى الدلالات أصغر أو يساوي (0.05) وتركزت على فئتين من الاجابات (مطابق بشكل جزئي ومطابق نوعا ما).

ب- وصف الآيزو 26000

جدول (4)التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآيزو 26000

النص	مطابق بالكامل		مطابق بشكل جزئي		مطابق نوعا ما		مطابق بشكل ضعيف		غير مطابق		الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
x48	12	7.6	49	31	59	37.3	26	16.5	12	7.6	497	62.911	21
x49	23	14.6	57	36.1	56	35.4	17	10.8	5	3.2	550	69.620	7
x50	17	10.8	46	29.1	68	43	21	13.3	6	3.8	521	65.949	13
x51	13	8.2	45	28.5	65	41.1	26	16.5	9	5.7	501	63.418	20
x52	8	5.1	62	39.2	53	33.5	23	14.6	12	7.6	505	63.924	18
x53	24	15.2	70	44.3	42	26.6	16	10.1	6	3.8	564	71.392	5
x54	26	16.5	71	44.9	34	21.5	21	13.3	6	3.8	564	71.392	5
x55	17	10.8	34	21.5	65	41.1	29	18.4	13	8.2	487	61.646	26
x56	19	12	54	34.2	52	32.9	24	15.2	9	5.7	524	66.329	12
x57	13	8.2	38	24.1	61	38.6	33	20.9	13	8.2	479	60.633	28
x58	19	12	46	29.1	60	38	22	13.9	11	7	514	65.063	15
x59	12	7.6	51	32.3	59	37.3	29	18.4	7	4.4	506	64.051	17
x60	18	11.4	43	27.2	45	28.5	40	25.3	12	7.6	489	61.899	24
x61	11	7	47	29.7	48	30.4	40	25.3	12	7.6	479	60.633	28
x62	17	10.8	61	38.6	49	31	22	13.9	9	5.7	529	66.962	11
x63	9	5.7	53	33.5	51	32.3	33	20.9	12	7.6	488	61.772	25
x64	11	7	39	24.7	73	46.2	28	17.7	7	4.4	493	62.405	23
x65	27	17.1	57	36.1	36	22.8	29	18.4	9	5.7	538	68.101	10
x66	16	10.1	43	27.2	45	28.5	45	28.5	9	5.7	486	61.519	27
x67	16	10.1	36	22.8	58	36.7	32	20.3	16	10.1	478	60.506	29
x68	9	5.7	35	22.2	59	37.3	41	25.9	14	8.9	458	57.975	30
x69	18	11.4	43	27.2	51	32.3	34	21.5	12	7.6	495	62.658	22
x70	14	8.9	49	31	64	40.5	22	13.9	9	5.7	511	64.684	16
x71	16	10.1	40	25.3	69	43.7	24	15.2	9	5.7	504	63.797	19
x72	21	13.3	66	41.8	47	29.7	16	10.1	8	5.1	550	69.620	7

9	68.481	541	3.8	6	15.8	25	27.8	44	39.2	62	13.3	21	x73
8	69.367	548	7.6	12	10.8	17	25.3	40	39.9	63	16.5	26	x74
4	73.038	577	3.2	5	8.9	14	25.3	40	44.9	71	17.7	28	x75
18	63.924	505	7	11	21.5	34	28.5	45	31	49	12	19	x76
14	65.823	520	7	11	16.5	26	30.4	48	32.9	52	13.3	21	x77
1	80.000	632	2.5	4	5.7	9	14.6	23	43.7	69	33.5	53	x78
3	74.177	586	3.8	6	11.4	18	21.5	34	36.7	58	26.6	42	x79
6	70.380	556	3.2	5	12.7	20	31	49	35.4	56	17.7	28	x80
2	75.190	594	3.8	6	7.6	12	20.9	33	44.3	70	23.4	37	x81
	22.492	17769	المجموع										

وبالنظر أهمية النسبية في الجدول (4) نجد أنَّها تتراوح بين (80.00- 57.975) و يتضح أنَّ ممارسة الآيزو 26000 والحصول عليها في الجامعة تتم بصورة إيجابية وتتمثل الممارسات الإيجابية حسب الترتيب من أعلى مستوى إلى أدنى مستوى كالآتي:

(X78,81,79,75,53,54,80,49,72,74,73,65,62,56,50,77,58 ,70,59,52,76,71,51,48,69,60,63,55,66,57,61,67,68)

ومن أجل اختبار وتحديد فئة الاستجابة ألتي تركزت عليها اِستجابات أفراد عينة الدراسة في كل عبارة قمنا بإجراء إختبار حسن المطابقة (كا^2) على نحو الآتي:

جدول (5)أختبار التطابق لإستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآيزو 26000(جامعة السليمانية)

الرمز	العبارة	اختبار التطابق كا^2	كا^2
x48	لدى الجامعة نظام موثوق لإدارة المسؤولية الاجتماعية.	58.646	0.000
x49	تؤمن الادارات الجامعية في جامعاتنا بأهمية امتلاك نظام خاص بجودة العلاقات الداخلية والخارجية للجامعة	70.734	0.000
X50	تحسن الجامعة باستمرار فاعلية نظام المواصفة الدولية في المسؤولية الاجتماعية	79.532	0.000
X51	تحدد الجامعة العمليات اللازمة لنظام المسؤولية الاجتماعية وتطبيقها .	69.080	0.000
X52	تحدد الجامعة إجراءات التعاطي مع بعض الخروقات الاجتماعية التي قد تحدث فيها	75.861	0.000
X53	تحدد الجامعة المعايير والطرائق اللازمة لضمان تنفيذ العملية التعليمية والسيطرة عليها بفاعلية.	80.354	0.000
X54	توفر الجامعة الموارد والمعلومات الضرورية لتنفيذ العمليات التعليمية والبحثية والسيطرة عليها.	74.595	0.000
X55	تمتك الجامعة نظاماً مميزاً للكشف عن بعض التجاوزات اتجاه الاخرين الناجمة عن تصرفات منتسبيها	53.392	0.000
X56	تتخذ الجامعة الاجراءات الضرورية لتحقيق نتائج الخطط في عملياتها التعليمية وتحسينها بشكل مستمر.	52.063	0.000
X57	تدير الجامعة عملياتها الداخلية وفقا للمتطلبات الواردة فى المواصفة الدولية المسؤولية الاجتماعية.	50.608	0.000
X58	تعرف الإدارة العليا للجامعة سياستها الخاص بالمسؤولية الاجتماعية.	53.456	0.000
X59	إنَّ سياسة المسؤولية الاجتماعية الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية مناسبة لغرض وطبيعة وحجم التأثيرات البيئية لانشطة الجامعة وخدماتها.	67.190	0.000
X60	يتم ابلاغ كافة العاملين في الجامعة بالسياسة الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية بشكل واضح والمفهوم.	30.038	0.000
X61	إنَّ سياسة المسؤولية الاجتماعية متاحة للجمهور للاطلاع عليها.	43.835	0.000
X62	تمتلك الجامعة منتسبين لهم احساس عال بسياسة المسؤولية الاجتماعية التي تتبناها الجامعة	62.759	0.000
X63	تقوم الجامعة بمراجعة سياسة المسؤولية الاجتماعية الخاصة بها بين الحين والاخر.	54.785	0.000
X64	تضع الجامعة إجراءات تضم كلّ المتطلبات التشريعية والتنظيمية وغيرها من المتطلبات التي تقوم الجامعة بتطبيقها والمتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية.	88.962	0.000

X65	تلتزم كليات الجامعة بالتحسين المستمر لخدماتها تجاه المجتمع	38.076	0.000
X66	تحاول كليات الجامعة اكتشاف المشكلات الاجتماعية مبكراً وتعمل على تلافيها	39.342	0.000
X67	تحدد الجامعة المسؤوليات ذات الصلة بالتعاطي مع المساواة الاجتماعي وتنظر الى ذلك بأهمية قصوى	38.76	0.000
X68	تمتلك كليات الجامعة سجلات توثق فيها المشكلات الاجتماعية التي سبق مواجهتها.	52.886	0.000
X69	لاتفرق عمادات الكليات بين المشكلات الصغيرة والكبيرة اذا كانت ذات أبعاد اجتماعية	34.215	0.000
X70	تضع الجامعة غايات وأهداف المسؤولية الاجتماعية موثوقة لكل وظيفة ومستوى الهيكل التنظيمي.	71.684	0.000
X71	تتأطر سياسة المسؤولية الاجتماعية لكليات الجامعة في إطار رؤيتها الاستراتيجية	72.190	0.000
X72	إنَّ أهداف والمبادئ المسؤولية الاجتماعية الموضوعة قابلة للتطبيق	73.835	0.000
X73	تتوافق سلوكيات منتسبي الجامعة مع سياسة المسؤولية الاجتماعية لها	59.785	0.000
X74	تلتزم الجامعة بالسلوك الاخلاقي المتعلق بالأمانة والعدل والتكامل وذلك فيما يتعلق بالاشخاص والحيوانات والبيئة والإلتزام بمصالح الاطراف المعنية	53.329	0.000
X75	تضع الجامعة في إعتبارها أنْ تحترم وتتجاوب مع مصالح الاطراف المعنية بما في ذلك إحترام الخصوصية الفردية	83.962	0.000
X76	تمتلك الكليات في الجامعة ثقافة تنظيمية تشجع على التغيير والتعاطي مع المشكلات الاجتماعية بطريقة مبتكرة	33.899	0.000
X77	تحرص رئاسة الجامعة على التأكيد المتزايد على امتلاك طريقة موحدة للتعاطي مع المشكلات الاجتماعية التي قد تحدث فيها	39.658	0.000
X78	إنَّ الجامعة ملزمة بأن توافق على إحترامها لسيادة القانون يعني أن تنصاع الجامعة لكافة القوانين والقواعد المطبقة.	101.367	0.000
79	إنَّ الجامعة تحترم المعايير الدولية للسلوك مع الإلتزام بإحترام سيادة القانون فى المواقف لحماية المجتمع والبيئة	52.253	0.000
X80	التعليمات الداخلية للجامعة متعارضة بشكل كبير مع المعايير الدولية للسلوك	55.481	0.000
x81	إنَّ الجامعة تهتم باحترام حقوق الانسان وتعمل على حماية حقوق الإنسان والإلتزام بها	80.544	0.000

المصدر/ من أعداد الباحثين وعلى ضوء معالجة البيانات إحصائيا.

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم (كا^2) دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، مما يدل على أنَّ توزيع المشاهدات يختلف عن توزيع المتوقع ، أي أنّ اِستجابات أفراد عينة الدراسة تركزت علىفئتين من الإجابة (مطابق بشكل جزئي، مطابق نوعا ما).

1- فئة مطابق بشكل جزئي التي يتمثل بـ 18 عبارة وهي (x49، x52، x53 , x54 ، x56 ، x62، x63، x65، x72، x73، x74، x75، x76، x77، x78، x79، x80,x81).

2- وفئة مطابق نوعا ما التي يتمثل بـ 16 عبارة وهي (x48، x50، x51، x55، x57، x58، x59، x60، x61، x64، x66، x67، x68، x69، x70،x71) .

وهذا يدل على أنَّه يمكن تطبيق العبارات الخاصة بالآيزو 26000 في جامعة المبحوثة لأنَّ جميع العبارات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة يعني مستوى الدلالات أصغر أو يساوي (0.05).

أختبار التباينات (الفروق) في المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقا للبيانات الشخصية (جامعة السليمانية)

يتم من خلال هذه فقرة أختبار التباين (الفروق) المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقاً للبيانات الشخصية الآتية وهي ، وإستخدمنا لهذا الغرض أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقا للبيانات الشخصية.

1- **الجنس/** تتم معرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقا للجنس

جدول (6)إختبار (T) لدراسة الفروق بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	ذكر	99	3.2734	0.43-	0.966
	انثى	59	3.2777		
الآيزو 26000	ذكر	99	3.3179	0.229	0.819
	انثى	59	3.2906		

يتضح من خلال النتائج النهائية في جدول (6) أن قيمة (T) والمتمثل بـ (0.43-،0.229) هي قيم غير دالة إحصائياً عند المستوى المعنوي (0.05) وكذلك مستوى الدلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط إستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) .

2- العمر/تتم معرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقا للعمر.

جدول(7)تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير العمر.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	0.408	3	0.136	0.361	0.781
	داخل المجموعات	58.032	154	0.377		
	المجموع	58.441	157	–		
الآيزو 26000	بين المجموعات	0.291	3	0.097	0.184	0.907
	داخل المجموعات	81.195	154	0.527		
	المجموع	81.486	157	–		

يتضح من خلال النتائج النهائية في جدول (7) أن قيمة (F) والمتمثل بـ (0.184،0.361) وهي قيم غير دالة احصائياً عند المستوى المعنوي (0.05) وكذلك مستوى الدلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة اِدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير (العمر) .

3- سنوات الخدمة/تتم معرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والأيزو 26000 وفقا للسنوات الخدمة.

جدول (8)تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	1.514	3	0.505	1.365	0.256
	داخل المجموعات	56.927	154	0.370		
	المجموع	58.441	157	–		
الآيزو 26000	بين المجموعات	2.894	3	0.964	1.889	0.134
	داخل المجموعات	78.593	154	0.510		
	المجموع	81.486	157	–		

– يتضح من خلال النتائج النهائية في جدول (8) أن قيمة (F) والمتمثل . (1.365،1.889) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند المستوى المعنوي (0.05) وكذلك مستوى الدلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة اِدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

4- شهادة العلمية/تتم معرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والأيزو 26000 وفقا للشهادة العلمية.

جدول (9)تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسط إستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير الشهادة العلمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	0.988	3	0.329	0.883	0.451
	داخل المجموعات	57.452	154	0.373		
	المجموع	58.441	157	–		
الآيزو 26000	بين المجموعات	1.793	3	0.598	1.155	0.329
	داخل المجموعات	79.693	154	0.517		
	المجموع	81.486	157	–		

يتضح من خلال النتائج النهائية في جدول (9) أن قيمة (F) والمتمثل بـ (0.883،1.155) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند المستوى المعنوي (0.05) وكذلك مستوى الدلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط اِستجابات أفراد الدراسة حول درجة اِدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغير لشهادة العلمية.

5- معرفة الآيزو 26000/تتم معرفة دلالات الفروق في المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وفقا لمعرفة الآيزو 26000.

جدول (10)تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسط إستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين لمفهوم المسؤولية الاجتماعية والآيزو 26000 وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعاً لمتغيرمعرفة بالآيزو26000 .

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	0.096	1	0.096	0.256	0.613
	داخل المجموعات	58.345	156	0.374		
	المجموع	58.441	157	-		
الآيزو 26000	بين المجموعات	0.000	1	0.000	0.001	0.979
	داخل المجموعات	81.485	156	0.522		
	المجموع	81.486	157			

يتضح من خلال النتائج النهائية في جدول (10) أن قيمة (F) والمتمثل بـ (0.256،0.001) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند المستوى المعنوي (0.05) وكذلك مستوى الدلالة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط إستجابات أفراد الدراسة حول درجة إدراك العاملين بجامعة السليمانية لمفهوم الآيزو 26000 الخاص بالمسؤولية الاجتماعية وأهميتها وممارستهم لعملياتها تبعا لمتغير معرفة بالآيزو 26000.

الاستنتاجات

من خلال عرض مفاهيم المسؤولية الاجتماعية ونظام الآيزو 26000 في مجال المسؤولية الاجتماعية يمكن استخلاص جملة من النتائج نوجزها على النحو الآتي:-

أ- تشير إجابات أغلب المبحوثين على أنه تتم ممارسة عملية المسؤولية الاجتماعية التي تم الحصول عليها في جامعة السليمانية من خلال آرائهم التي تنصب في خدمة المجتمع ومعاملة النساء كمعاملة الرجال من حيث الأجور، وركّزت الجامعة السليمانية في:-

ب- إن زيادة سرعة التغيرات البيئية أسهمت في تلبية احتياجات المجتمع من قبل الجامعة التي من خلالها تقدم خدمات أفضل للمجتمع.

ج- إفتقار الجامعة إلى المهارات في العلاقات الإنسانية للنهوض بالدور الاجتماعي في بيئتها مما اِنعكس على اِنفصالها من خدمة المجتمع بشكل واقعي.

د- اِبتعدت الجامعة عن أساليب التنافس غير الأخلاقي خدمة للصالح العام وفي الإطار القانوني مما يحتم عليها تبني المسؤولية الاجتماعية .

ه- تسهم الجامعة في بناء شعار خدمة المجتمع من خلال طلبتها متفوقين وتلبية حاجاتهم لبناء وتطوير وتحقيق تطلعات أبناء المجتمع.

و- تجري الجامعة تحديثاتٍ في برامجها التعليمية وتقدم فرص التطوير الوظيفي في محافظة السليمانية أكثرمن الدوائر الأخرى وتدعم مراكز الأبحاث في خدمة مجتمع.

ز- توفير أجواء أكاديمية واِجتماعية مريحة لطلبتها وموظفيها وأساتذتها.

ح-ضعف ربط عمل الجامعة بالبيئة المحيطة بها سواءاً الطبيعية أوالاجتماعية أوسياسية والمساهمة في حل المشاكل الأسرية ودعم نقابات ومنظمات المجتمع المدني وعدم بناء حوار مع المجتمع المحلي.

ط-وفي اِطار ماورد في الاستنتاج الاول يشير إلىإمكانية تطبيق العبارات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية في جامعة السليمانية لكن بشكل متفاوت لكلّ عبارة من عبارات (41) .

ي-يمكن تطبيق الأيزو 26000 في جامعة السليمانية لجميع عباراتها من خلال

ك-توفير نظام يلزم الجامعة بأحترام سيادة قانون وحقوق الانسان وحمايتها وفق المعايير الدولية للسلوك في حماية المجتمع وبيئة وتجاوب مع أطراف ذات علاقة في البيئة.

ل- تحديد معايير وأساليب تنفيذ العملية التعليمية وتوفير الموارد اللازمة لها .

م- وجود نظام خاص في العلاقات الداخلية والخارجية في إطار الجامعة.

ن- تمسك الجامعة ببعض المعايير الاخلاقية والسلوكية الايجابية (كالامانة ، والعدل، والتكامل مع الأطراف ذات العلاقة).

س- توافق سلوكيات منتسبي الجامعة مع المجتمع من خلال الحس العالي لمنتسبيها في التحسين المستمر وفق اجراءات مخططة تعليمية لتعاطي مع البيئة الخارجية أو المجتمع.

ع-إمتلاك الجامعة ثقافة تنظيمية تشجع على التغيير وفق رؤيتها الاستراتيجية.

ف- لايؤثر اختلاف البيانات الشخصية للمستجبين سواءاً من حيث (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخدمة في وظيفة، وشهادة العلمية، ومعرفة بالآيزو 26000) . في إدراك وتطبيق معايير نظام الآيزو26000 في المسؤولية الاجتماعية في جامعتي السليمانية.

التوصيات

في مرحلة الجانب الميداني وبعد الاطلاع على العديد من المصادر يمكن صياغة جملة من التوصيات التي قد تساهم لاحقاً في تحقيق تطبيق نظام الآيزو 26000 في الجامعة المبحوثة ويمكن تلخيصها بما يأتي:-

1- ضرورة تبني الجامعة المبحوثة لنظام الآيزو 26000 كآلية عمل بهدف تحسين قدراتها في خدمة المجتمع.
2- ضرورة الربط المنطقي بين المسؤولية الاجتماعية والقدرات الذاتية للجامعة لكي تتمكن من وضع استراتيجيات بما تخدم في امتلاك الخبرات والكفاءات لتطبيق نظام الآيزو 26000 في المسؤولية الاجتماعية.
3- إمكانية الاستفادة من متغيرات المسؤولية الاجتماعية على اِعتبارها الأسس المعلوماتية لبناء وتطبيق نظام الآيزو 26000 في المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية إذ إنّ ذلك يؤدي إلى تعديل وتطوير الأسس والأنظمة المتبعة في هذه المؤسسات.
4- ضرورة قيام الجامعة بتدريب وتأهيل العاملين لديها وتهيئة الملاكات الوظيفة و التخصص في العلاقات الاجتماعية لبناء أسس الاتصال التي تخدم النظام في إطار خدمة المجتمع.
5- ضرورة تعرف الإدارات ومتخذي القرار في الجامعة على المعوقات ألتي تعترض عملية تطبيق المسؤولية الاجتماعية في إطار نظام الآيزو 26000 بما يحقق أهدافها الاستراتيجية ويعزز موقفها.
6- إعادة النظر في نقاط الضعف الخاصة بجامعة السليمانية للنهوض بدورها في تطبيق الآيزو 26000 من خلال أجراء بحوثٍ ودراساتٍ يخدم هذا المجال لتعزيز قدراتها في تحديد الخروقات الاجتماعية التي قد تحدث فيها.
7- تعزيز نقاط القوة في جامعة السليمانية من أجل بناء اِستراتيجية تخدم تطبيق هذا النظام بصورة أكثر كفاءةً وفاعليةً.

المصادر

1- Castka, Pavel & Balzarova, Michaela,(2008)," Social responsibility Standardization: Guidance or reinforcement through certification?, Human Systems Management,new Zealand.
2- Egyedi & Toffaletti,(2008)," Standardising Social Responsibility Analysing ISO Representation Issues From an SME Perspective, Skoevde,16-17 June 2008.
3- (مقالة،عبدالرحمن، جمال،2008 ، المواصفات والمسؤولية الاجتماعية)-3(www.tkne.net) .
4- isotc.iso.org,2000

تقويم عمليات إدارة الجودة المتعلقة بعضو هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية من وجهة نظره

الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح عسقول
أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم
الجامعة الاسلامية – غزة ، فلسطين

الدكتور محمد سليمان أبوشقير
أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم المشارك
الجامعة الاسلامية – غزة ، فلسطين

الدكتور محمد فؤاد أبوعودة
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
الجامعة الاسلامية – غزة، فلسطين

المقدمة (Introduction):

أن حركة التطور والتقدم في المؤسسة تتطلب حالة نموذجية من التفاهم والتعاون بين العاملين فيها تمكنهم من التشارك في وضع الأنظمة والقوانين وآليات العمل وإجراءات التنفيذ والمتابعة التي تعكس منظومة متفاهمة منسجمة تتحدد أدوار عناصرها وعلاقاتهم داخلها وخارجها، ليتحقق المردود المنشود والمخرج المرجو والنمو الموجه، وبهذا تتعدل الأخطاء وتزال العقبات وتذوب الذات في بوتقة المؤسسة وتتحقق المصلحتين مصلحة الفرد ومصلحة المجموعة. وإن انفراد شخص واحد بالحالة وسيطرته على مستويات العمل فيها ومركزة عملياتها، لا يؤدي الى خير المؤسسة وإن بدا ذلك في الخطوات الأولى مناسباً ولكنه بالضرورة سيجلب فيما بعد التهلكة والأمثلة والعناوين الواقعية كثيرة . . .

إن من أبرز مظاهر العمل المشترك توفر قيمة الاحترام، احترام العقل واحترام التجربة وهذا بالتأكيد مدخل لاستثمارهما استثمارا جوهرياً منتجاً في اطار التخطيط ووضع الأهداف ثم تحديد الأدوار وتوزيعها على الكفاءات في ضوء المعايير المهنية وتوفير الامكانات واجراء عمليات التقويم واصدار الأحكام التي تفضي الى تغذية راجعة تحسن الاداء وتعدل المسار.

لو تتبعنا مضامين جودة المؤسسة وعملياتها لما وجدناها تخرج عن سياقات ما ذكر واذا كان هذا ملح في أعمال أية مؤسسة فإنه يصبح أكثر ضرورة في مؤسسة التعليم العالي لأنها الواجهة والقدوة و لها الدور المؤثر في توجيه الحركة داخل المجتمع، مما يجعل الأنظار موجهة إليها حينما تتطلع إلى التغيير فهي رائدة التغيير المتين الذي ينبني علي المنهج العلمي ومن ثم تمتد آثاره الايجابية ليستفيد منها المجتمع كله وقد يتعداه إلى المجتمعات الأخرى ولفترة طويلة من الزمن وعليه فان أي تراجع في دورها سيمس طموح الأمة وتطلعاتها.

و يلاحظ في السنوات الأخيرة أن الكثير من مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي قد دربت طواقم فيها على إدارة الجودة والتقييم والبعض منها بادر بإنشاء وحدات خاصة بإدارة الجودة ولكن حتى اللحظة لم نقرأ مردودا يرتقي إلى مستوى مبادئ الجودة ومخرجاتها وهذا يعني أننا لازلنا بحاجة إلى المزيد من الخطوات الميدانية المحددة والمتعلقة بوضع معايير علمية ودقيقة التحديد وإجراء عمليات تقويم موضوعي شامل وإصدار أحكام صادقة يترتب عليها عمليات تطوير في الأداء البشري واستثمار دور الآلة ومستوى الإمكانات ومنهج العمل وكافة مكونات المنظومة فيها.

ولا زال التعليم العالي الفلسطيني ومنذ خمسة عشر عاماً يتطلع الى ادارة جودة اكثر جدوى وانتاجية، فقد بدأت الجودة أعمالها بدوافع وحيوية أفضل من اليوم وكانت الآمال والتطلعات ترمي الى ما هو أبعد مما تحقق، لذلك رأي الباحثون التعرض لهذه المشكلة ودراسة مستوى عمليات الجودة في الجامعة الاسلامية بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها لعلنا نتوصل الى تشخيص يخرجنا الى حالة أفضل.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما وجهة نظر عضو هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية في عمليات إدارة الجودة.

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية في عمليات إدارة الجودة المتعلقة به.
- هل بلغت عمليات ادارة الجودة من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية مستوي الاتقان (80%).
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات النظر بين عضو هيئة التدريس في الكليات العلمية وزملائهم في الكليات الانسانية بالجامعة الاسلامية.

أهداف الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلي تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في عمليات إدارة الجودة المتعلقة به.
- تحديد ما اذا بلغت عمليات ادارة الجودة بالجامعة الاسلامية مستوي الاتقان من وجهة نظر عضو هيئة التدريس.
- تحديد ما اذا كان هناك فروق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية تبعاً للتخصص الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلي أن:

- نتائج البحث الحالي يمكن أن تسهم في تطوير وتحسين العمل وتجدد سبل تدعيمه، وذلك من خلال كشفها لجوانب القصور التي تعاني منها الجامعة الاسلامية بصفة خاصة والجامعات الفلسطينية بصفة عامة.
- يمكن أن تسهم بتزويد متخذي القرار في الجامعة الاسلامية بمبادئ ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة.

- يمكن أن تكشف لقيادات الجامعات جملة من المؤشرات التي تحدد جوانب القوة والضعف في أنشطة الجامعات والتي تمكن إدارة الجامعات في ضوئها من وضع رؤية إستراتيجية واضحة لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات.

فرض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية وزملائهم في الكليات الانسانية في بنود المقياس.

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال اعداد مقياس لمعرفة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في عمليات إدارة الجودة بالجامعة الاسلامية، ومن ثم جمع المعلومات في ضوئها ليتم تحليلها وتفسير نتائجها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية والبالغ عددهم 426 عضو من حملة الدكتوراة والماجستير بمختلف ألقابهم ورتبهم، حيث بلغت عينة الدراسة 10% من مجمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والبالغ عددهم 41 عضواً.

مصطلحات الدراسة:

- **عمليات إدارة الجودة:** هي مجموعة الاجراءات اللازمة لرفع مستوي جودة المنتج التعليمي بواسطة الأفراد العاملين في جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة.
- **تعريف مستوي الاتقان:** بأنه هو الحد الأدنى من مستوي الأداة التي تبلغه الفئة المستهدفة من أجل قبوله، وهو مستوي (80%).

الاطار النظري والدراسات السابقة:

يشهد قطاع التعليم العالي أهتماماً كبيراً في معظم دول العالم وعلى كافة المستويات كما حظيت عمليات الاصلاح في هذا القطاع المهم برعاية خاصة، وذلك لما له من أهمية كبيرة فيما يسهم فيه من دور أساسي في تطور المجتمع والنهوض به نحو الأفضل.

وحيث أن عالمنا الذي نعيش فيه اليوم يتميز بالتغيير السريع في شتى الاتجاهات من أجل التقدم والتفوق على الماضي باستثمار كل الطاقات المتاحة، والتي تعد مؤسسات التعليم العالي الاكثر تأثيراً و تأثراً بهذا التغيير لما لها من مكانة بارزة بما تملكه من قوى بشرية و تكنولوجية تستطيع أن تحدث التغيير المناسب في هذه المجتمعات التي تنتمي اليها في دول العالم بشكل عام والدول العربية بشكل خاص، ومن أهم العناصر التي تؤثر في تأدية هذه المؤسسات لدورها هي عمليات الاصلاح والتطوير لجميع عناصر منظومة التعليم العالي و تعد ادارة الجودة الشاملة (TQM) من أهم الموجات التي استحوذت على اهتمام كبير من قبل القادة التربويين لما لها من تأثير في أحداث التغيير المطلوب.

ولقد أكدت معظم الدراسات أن تطبيق ادارة الجودة الشاملة له انعكاسات ايجابية على إدارة المؤسسات التي تطبقها وذلك من خلال زيادة الانتاجية وتحسين الأداء الحالي، وتحسين علاقات الموظفين، وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم وبوجود هذه المؤشرات التي تبين جدوى ادارة الجودة الشاملة ازدادت أهميتها و ازدادت سرعه انتشارها (Butter 1996-1995).

وحيث أن هناك عددا لا يستهان به من الجامعات العالمية و العربية بدأت بتطبيق مفاهيم ادارة الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية وذلك لأنها تشجع على التنافس في استقطاب الطلبة اضافة الى ذوي الاهتمام الخارجي فهم ينظرون لوجود أساليب مؤسسيه للجودة و ليس لمبادرات خاصه بهذا الموضوع بعينه أو بقرارات تصحيحيه تتخذ لتصويب الاخطاء التي حدثت (العلوي، 1998، ص 16).

ونتيجة لما حققته ادارة الجودة الشاملة من نجاحات في العديد من المؤسسات التربوية العالمية والعربية فقد ازدادت أراء المؤيدين لتطبيقها في الجامعات رسوخا وتجذرا، ونظرا لما واجهته مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي من تغيرات كبيرة خلال العقدين الاخيرين أثر على المستوى المهني والمؤسسي وعلى المستوى الشمولي للنظام وواجهت ضغوطا متزايدة كبيرة منها: (الميحاوي، 2007، ص 147).

- عدم قدرة المؤسسات على استيعاب الاعداد المتزايدة من الطلبة.
- البطالة المتزايدة في أعداد الخريجين وعدم مطابقة المخرجات مع احتياجات سوق العمل وخطط التنمية.
- اتسام التعليم العالي في الوطن العربي بصفة عامة بالتقليدية إذا أن وظيفته تنحصر بتقديم المعرفة و التركيز على التخصصات النظرية و تدني مستوى البحث العلمي.
- عدم توافر أعداد من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في كثير من التخصصات.
- عدم ملائمة مدخلات التعليم العالي من طلبة الثانوية العامة من حيث طرق التدريس والتفكير التحليلي التقدمي.
- تطابق محتوى البرنامج الدراسي المطروح في معظم الجامعات العربية إذ لوحظ وجود بعض التغيرات في السنوات الأخيرة إلا أنها لا تتبع من حاجات المجتمع ولم تواكب التغيرات التكنولوجية والمعرفي.

ولهذا كله فإنه يقع على كاهل ادارات الجودة في الجامعات العربية بصفة عامة عبئا كبيرا لمحاولة الحد من هذه الظواهر والتحديات سابقة الذكر ونظراً لأن ادارة الجودة في الجامعات العربية عامة والفلسطينية خاصة حديثه العهد لم يتجاوز تطبيق مفهومها عشرات السنوات على حد أقصى، كما أن كثيراً من المعارضين لإدخال الجودة في مجال التعليم بشكل ما يطرحون سؤلا مفاده هل هناك جودة حقيقية، وما الذي تغير

في أساليب التعليم المستخدمة عن الأمس، فهي كما هي منذ الستينات من القرن العشرين وهذا لا يتناسب مع التطور الحاصل في شتى مجالات العلم، لذا فان هذا يضطرنا دوما إلى التقويم والمراجعة المستمرة لكل إجراءات ادارة الجودة وأنشطتها في مجال الجودة، وكذا الاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال على المستوى العالمي، وهنا أود أن استحضر قول "ديمنج" (أوززي، 2005، ص 65) عندما سئل عن سبب نجاح ادارة الجودة الشاملة في اليابان بدرجه أكبر من الولايات المتحدة، قال أن الفرق هو بعملية التنفيذ أي تحسين ادارة الجودة الشاملة وتطبيقها. ولكي نستطيع فهم معنى منظومة اداره الجودة أصبح لزاماً علينا توضيح بعض المبادئ والمنطلقات الاساسية:

أولاً: متطلبات جوده التدريس الجامعي.

ان جوده التدريس الجامعي تعتمد بشكل بارز على مستوى أداء الاستاذ الجامعي و مدى امتلاكه للمهارات التدريسية في التخصص الذي يمتلكه ومن هنا جاء التوجه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لأنهم المسؤولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي اذا يقول "ادوارد ساليز" أن نجاح الاستثمار في الناس يبنى على خبرة المؤسسات الناجحة والذي يتمثل في قدرتها على تحقيق الاهداف التالية:

- الالتزام القوى لتطوير كفاءات جميع المدرسين لكي ينجزوا أهداف الجامعة.
- وجود خطه استراتيجية تحدد أهداف الجامعة والموارد المتاحة لها، والتي ينبغي أن تسند للمدرسين للعمل على تحقيقها بشكل جيد.
- تقويم الاستثمار في التدريب والتطوير لمراجعه مستوى فاعلية عمليه تدريب المدرسين و تطويرهم.
- اجراء مراجعات دورية لتدريب المدرسين وتطويرهم بصوره مستمرة.

(ساليز، إدوارد، 1999، ص265 –283)

ثانياً: أدوار عضو هيئة التدريس بالجامعة

تعدد أدوار عضو هيئة التدريس بالجامعة الى عدة مجالات رئيسيه منها:

1. **أدواره باتجاه الطلاب.**

و تشتمل على التدريس بجديه والتقويم السلبي والارشاد والتوجيه والاشراف على البحوث و الدراسات و إعداد المواد التعليمية و تسهيل عمليه التعلم.

2. **أدواره تجاه المؤسسة.**

وتشتمل العلميات الإدارية بما فيها من مشاركه في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والمشاركة في الاجتماعات واللجان داخل الجامعة وخارجها.

3. **أدواره تجاه المجتمع.**

وتشتمل على خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة وتقديم الاستشارات وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع.

4. **ادواره اتجاه نفسه.**

وتشتمل على سعيه نحو رفع مستوى تأهيله و تطوير ذاته مهنياً من خلال الاطلاع والبحث والمشاركة في المؤتمرات وتنظيم الزيارات وحضور حلقات النقاش.

إن هذه الادوار يكمل بعضها بعضاً وجودة التدريس ترفض الادعاء بأن أدوار عضو التدريس تنحصر في التدريس والبحث وخدمة المجتمع وذلك لأن التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات الاقتصادية والسياسية في العالم تقتضى أن يكون عضو هيئة التدريس عاملاً مؤثراً في مجتمعه. (الكبيسي، 2011، 11)

لقد تناولت العديد من الدراسات موضوع ادارة الجودة منها ما ركز على المهارات التي يجب أن يمتلكها الاستاذ الجامعي مثل دراسة (الحكمي، 2003) والتي هدفت الى اعداد معيار للكفاءات المهنية المنطقية للأستاذ الجامعي ومعرفه أكثرها تفضيلا، حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تتمحور المهارات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي في (الشخصية، الاعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، الأنشطة والتقويم والتمكن العلمي و النمو المهني).

وكذلك دراسة (الخثيلة، 2000) والتي هدفت الى تحديد بعض المهارات التدريسية العقلية والتي يمارسها الأستاذ الجامعي وذلك من وجهة نظر طالبات جامعه الملك سعود، وجاءت النتائج مؤكدة على أن الاستاذ الجامعي لم يصل في مستوى أدائه الى درجه الكفاية المتوقعة، ويرجع ذلك الى حاجة الأساليب الأكاديمية الى التطوير في كثير من المهارات التي تؤدي الى تحسين العطاء الأكاديمي.

وكذلك دراسة (غالب، عالم، 2008) والتي هدفت الى القاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر بالإضافة الى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية مع التأكيد على أهميه تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التقليدية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي، وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة في التعليم وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس، حيث تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة، وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات، وأشارت الدراسة الى أن وسائل التنمية المهنية وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات والمنظومة التعليمية، لا سيما أن التنمية المهنية متطلب رئيسي لتحقيق الجودة.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت تقيم أداء إدارة الجودة في بعض مهامها مثل دراسة (الكناني، وناس، 2013) حيث هدفت الدراسة الى التعرف على مدى تحقيق جامعة كربلاء لمعايير إدارة الجودة من وجهة نظر هيئة التدريس وقد تبين أن مستوى تحقيق إدارة الجودة بشكل كلى ضعيفة جداً أما بالنسبة لمجالات المقياس فكان مجال الثقافة وخدمة

المجتمع بدرجة ضعيفة جداً أما الأكاديمي بدرجة ضعيفة أما المجال التالي وهو التدريس فبدرجة تحقيق كبيرة.

وكذلك دراسة (كريم، والصيرفي، 2011) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التطبيق التربوي لضمان الجودة الشاملة في جامعة ذي قار وما هو كائن في الواقع الحالي وما يجب أن يكون كطموح وأفاق تحققه الجامعة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، وقد توصلت الدراسة لوجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين التطبيق التربوي لضمان الجودة الشاملة والأفاق المستقبلية، وأوصت الدراسة إلى ضرورة اعتماد الجودة الشاملة كفلسفة تعتمد على استثمار كل طاقات الجامعة ومواردها المادية والبشرية.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: والذي ينص علي:

ما وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية في عمليات إدارة الجودة المتعلقة به.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بوضع مجموعة من المعايير للحكم علي ادارة الجودة بالجامعة الاسلامية. حيث تكونت من 5 محاور رئيسية وهي كالتالي:

جدول (1): يوضح محاور المقياس والنسب المئوية لكل محور.

المحاور	النسبة المئوية
المحور الأول: التنمية البشرية	% 59.84
المحور الثاني: التدريس	% 66.49
المحور الثالث: البيئة الجامعية والامكانات المتوفرة	%57.05
المحور الرابع: الحوافز	% 56.47
المحور الخامس: التقويم	% 61.43
النسبة المئوية لجميع محاور لمقياس	**% 60.26**

بالنظر للجدول السابق نلاحظ أن النسبة المئوية العامة لوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في عمليات ادارة الجودة بالجامعة الاسلامية بلغت (60.26%) وهي نسبة أقل من مستوي الاتقان والذي حدده الباحثون (80%) كحد أدني لقبول عمليات ادارة الجودة بالجامعة. **وفيما يلي عرض تفصيلي للنسب المئوية لكل بند من بنود محاور المقياس.**

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: التنمية البشرية.

جدول (2): يوضح فقرات محور التنمية البشرية والنسب المئوية.

م.	الفقرة	النسبة المئوية
.1	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة في المشاركة الايجابية بمشكلات وقضايا المجتمع.	% 54.2
.2	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات العلم الجودة على تقديم أولوية المجموعة على الفرد.	% 56
.3	تشجع الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة البحث العلمي.	% 57
.4	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة في حل المشكلات.	% 57
.5	تراعي الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة الوضوح والبعد عن الغموض.	%57.6
.6	تشجع الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة البحث العلمي لدي عضو هيئة التدريس.	% 58.6
.7	تنمي الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة عنصر المبادرة لدى عضو هيئة التدريس.	%58.6
.8	تنمي الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة مهارة العمل الجماعي ضمن فريق.	% 59
.9	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة في نقد الذات وتقويمها.	% 59
.10	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على احداث التغير الإيجابي في العمل.	% 59
.11	تركز الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على المضامين دون الشكليات.	%60.4
.12	تركز الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على عناصر النجاح وليس الاجراءات فقط.	%61.4
.13	تعزز الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة المنفعة المشتركة.	%62
.14	تنمي الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة الثقة بالنفس.	%62
.15	تعزز الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة الانتماء للمؤسسة.	% 62.4
.16	تنمي الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة العلاقات الانسانية بين الموظفين.	% 62.4
.17	تساعد الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على فهم الآخرين واحترامهم لبعضهم البعض.	% 63
.18	تعزز الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة مبدأ التطوير الذاتي المستمر.	% 63.4
.19	تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على احترام الوقت وتقديره.	% 64

تتصف عمليات ادارة الجودة المتعلقة بالتنمية البشرية من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بمستوي أقل من المقبول حيث كانت أقل الفقرات قبولاً لدي عضو هيئة التدريس تساوي ما نسبته (54.2%) وهي هل تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة في

المشاركة الايجابية بمشكلات وقضايا المجتمع، في حين بلغت تقديراته التقويمية عن تساهم الأنشطة المقدمة ضمن عمليات الجودة على احترام الوقت وتقديره ما نسبته (64 %) وهي أعلي نسبة في بنود المحور.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: التدريس.

جدول (3): يوضح فقرات محور التدريس والنسب المئوية.

م.	الفقرة	النسبة المئوية
.1	تتبني عمليات ادارة الجودة تطوير مهارة العمل في مجال الاختصاص.	%59.6
.2	تحث عمليات ادارة الجودة على استخدام استراتيجيات ابداعية في عمليات التدريس.	%60.4
.3	تؤكد عمليات ادارة الجودة على الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطلبة.	% 62.4
.4	تحث عمليات ادارة الجودة أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بالدورات الخاصة بأساليب التدريس.	% 62.4
.5	تؤكد عمليات ادارة الجودة على احترام وجهات نظر الطلاب في القضايا التي يطرحها عضو هيئة التدريس.	%63.4
.6	تتبني عمليات ادارة الجودة مبدأ اعتماد العمل المشترك في التدريس.	% 64
.7	تحث عمليات ادارة الجودة على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	%69.8
.8	تؤكد عمليات إدارة الجودة على نشر وصف المساق الكترونياً أو ورقياً.	%71.2
.9	تحث عمليات ادارة الجودة على الالتزام بالساعات المكتبية.	%71.8
.10	تؤكد عمليات إدارة الجودة على وضع وصف للمساق في بداية الفصل.	% 72.2
.11	تؤكد عمليات ادارة الجودة على الالتزام بمواعيد المحاضرات.	% 74.2

تتصف عمليات ادارة الجودة المتعلقة بالتدريس من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بمستوي أقل من المقبول حيث كانت أقل الفقرات قبولاً لدي عضو هيئة التدريس تساوي ما نسبته (59.6%) وهي تتبني عمليات ادارة الجودة تطوير مهارة العمل في مجال الاختصاص، في حين بلغت تقديراته التقويمية عن تؤكد عمليات ادارة الجودة علي الالتزام بمواعيد المحاضرات ما نسبته (74.2%) وهي أعلى نسبة في بنود المحور.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: البيئة الجامعية والامكانات المادية.

جدول (4): يوضح فقرات محور البيئة الجامعية والامكانات المادية والنسب المئوية.

م.	الفقرة	النسبة المئوية
.1	تراعي عمليات ادارة الجودة أعداد الطلبة في القاعات الدراسية بحيث لا يتعدى في التخصصات الانسانية 60 طالب.	% 39.6
.2	تراعي عمليات ادارة الجودة أعداد الطلبة في القاعات الدراسية بحيث لا يتعدى في التخصصات العلمية 40 طالب.	% 42
.3	تراعي عمليات ادارة الجودة الخصائص الفيزيقية للقاعات الدراسية.	% 51.8
.4	تراعي عمليات ادارة الجودة سلامة المقاعد الدراسية.	%53.2
.5	توفر عمليات ادارة الجودة موازنة كافية للبحث العلمي.	% 55.6
.6	توفر عمليات ادارة الجودة غرف مجهزة بالأثاث اللازم لعضو هيئة التدريس.	% 56
.7	تعمل عمليات ادارة الجودة على تسويق الأبحاث التطبيقية.	% 56.6
.8	توفر عمليات ادارة الجودة مركز لتطوير أعضاء هيئة التدريس.	% 57
.9	توفر عمليات ادارة الجودة مختبرات علمية مناسبة.	% 58.6
.10	تراعي عمليات ادارة الجودة عوامل السلامة البشرية والالية.	% 61
.11	توفر عمليات ادارة الجودة أجهزة حاسوب لكل عضو هيئة تدريس.	% 61.4
.12	تشجع عمليات ادارة الجودة على المشاركات الخارجية في المؤتمرات العلمية.	% 63
.13	توفر عمليات ادارة الجودة قاعدة بيانات للبحوث العلمية.	% 63
.14	تشجع عمليات ادارة الجودة عضو هيئة التدريس علي استخدام صفحة المدرس.	% 65.8
.15	تعزز عمليات ادارة الجودة المشاركة في مجلات علمية ومواقع بحثية.	% 71.2

تتصف عمليات ادارة الجودة المتعلقة بالبيئة الجامعية والامكانات المادية من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بمستوي أقل من المقبول حيث كانت أقل الفقرات قبولاً لدي عضو هيئة التدريس تساوي ما نسبته (39.6%) وهي تراعي عمليات ادارة الجودة أعداد الطلبة في

القاعات الدراسية بحيث لا يتعدى في التخصصات الانسانية 60 طالب، في حين بلغت تقديراته التقويمية عن تعزز عمليات إدارة الجودة المشاركة في مجلات علمية ومواقع بحثية ما نسبته (71.2%) وهي أعلى نسبة في بنود المحور.

النتائج المتعلقة بالمحور الرابع: الحوافز

جدول (5): يوضح فقرات محور الحوافز والنسب المئوية.

م.	الفقرة	النسبة المئوية
.1	توفر عمليات ادارة الجودة نظام للأجور والبدلات للموظفين.	% 52.2
.2	توزع المناصب حسب الكفاءة.	% 52.2
.3	مكافأة نهاية الخدمة تطمئن المتقاعد نحو استقرار مادي يكفيه.	% 53.2
.4	نظام المكافئات يميز بين المبادر وغير المبادر.	% 53.6
.5	عمليات ادارة الجودة توفر مكافئات تؤدي إلى دافعية الانجاز.	%54.2
.6	يستند في عدالة توزيع المساعدات على عمليات إدارة الجودة .	% 55.2
.7	تراعي عمليات ادارة الجودة مشاعر العاملين ومعنوياتهم.	% 56.6
.8	تشجع عمليات ادارة الجودة على المنافسة الشريفة بين الموظفين.	% 57.6
.9	يراعي في عمليات إدارة الجودة مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص.	%58
.10	تسعي عمليات ادارة الجودة لعقد لقاءات مع المدرسين.	%58
.11	المساعدات في مناسبات محدودة فقط.	%59
.12	يستند في عمليات ادارة الجودة على الخدمات التي تقدمها المؤسسة.	%59.6
.13	تتوفر المساعدات المالية في كل الظروف.	%64.8

تتصف عمليات ادارة الجودة المتعلقة بالحوافز من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بمستوي أقل من المقبول حيث كانت أقل الفقرات قبولاً لدي عضو هيئة التدريس تساوي ما نسبته (52.2%) وهي توفر عمليات ادارة الجودة نظام للأجور والبدلات للموظفين وتوزع المناصب حسب الكفاءة، في حين بلغت تقديراته التقويمية عن توفر المساعدات المالية في كل الظروف ما نسبته (64.8%) وهي أعلى نسبة في بنود المحور.

النتائج المتعلقة بالمحور الخامس: التقويم

جدول (6): يوضح فقرات محور التقويم والنسب المئوية.

م.	الفقرة	النسبة المئوية
.1	تتبني عمليات ادارة الجودة النتائج المترتبة على التقويم.	%58.6
.2	تتبني عمليات إدارة الجودة تقسيمات عملية التقويم.	%58.6
.3	تعمل عمليات ادارة الجودة على تقويم التقويم.	% 61
.4	تعتمد عمليات إدارة الجودة اجراءات فنية معينة لتعبئة الاستمارة .	%61
.5	تقدم عمليات ادارة الجودة تقويم مؤثر لعضو هيئة التدريس.	%61.4
.6	تعتمد عمليات إدارة الجودة على استمارة تقويم الطالب الجامعي لعضو هيئة التدريس.	% 64
.7	تبني عمليات ادارة الجودة على فلسفة تقويم الاستاذ الجامعي.	% 65.4

تتصف عمليات ادارة الجودة المتعلقة بالتقويم من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بالجامعة الاسلامية بمستوي أقل من المقبول حيث كانت أقل الفقرات قبولاً لدي عضو هيئة التدريس تساوي ما نسبته (58.6%) وهي تتبني عمليات ادارة الجودة النتائج المترتبة على التقويم، وتتبني عمليات إدارة الجودة تقسيمات عملية التقويم، في حين بلغت تقديراته التقويمية عن تبني عمليات ادارة الجودة على فلسفة تقويم الاستاذ الجامعي، ما نسبته (65.4%) وهي أعلي نسبة في بنود المحور.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: والذي ينص علي:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة ($a \leq 0.05$) في وجهات النظر بين عضو هيئة التدريس في الكليات العلمية وزملائهم في الكليات الانسانية بالجامعة الاسلامية.

للإجابة على هذا السؤال لا بد من التحقق من صحة الفرض الأول وذلك كما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية وزملائهم في الكليات الانسانية في بنود المقياس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثون باستخدام اختبار T-test والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوي دلالتها للمقياس.

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T-test	قيمة "α"	مستوي الدلالة
الكليات العلمية	17	191.94	49.12	0.253	0.810	غير دالة احصائياً
الكليات الانسانية	24	196.13	54.21			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المقياس، وهذا يدلل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية وزملائهم في الكليات الإنسانية. وهذا يدلل على أن جميع أفراد العينة متفقون في تقديراتهم التقويمية لعمليات ادارة الجودة بالجامعة الاسلامية، ولعل هذا يؤكد طمأنة الباحثين الي صحة التقديرات التي توصلوا اليها وواقعية الحكم على أداء ادارة الجودة بالجامعة الاسلامية.

التوصيات:

- ترتب إدارة الجودة بالجامعة أولوياتها في ضوء الامكانات المتاحة.
- توسع إدارة الجودة بالجامعة أعمال المتابعة لأنشطتها بدرجة أكبر.
- تعزز إدارة الجودة تواصلها مع العاملين بالجامعة، وتناقش بين الحين والاخر أولويات أنشطتها والتطورات المستقبلية.
- تحدد إدارة الجودة أنشطتها وعملياتها وتطلع العاملين عليها قبل تطبيق العملية.

المراجع:

1. أوزي، أحمد (2005): ***جودة التربية وتربية الجودة***، مطابع الدار البيضاء، ليبيا.
2. الميحاوي، قاسم نايف (2007): ***" ادارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة"*** مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص 4، ابريل 2007.
3. الحكمي، ابراهيم الحسن (2013): ***"الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي"***، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 90، السنة الرابعة والعشرون 1424هـ.
4. الخثيلة، هند ماجد (2000): "المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود"، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، مكة المكرمة، العدد (2) المجلد (12).
5. العلوي، حسين محمد (1998): ***إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي***، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي.
6. الكبيسي، عبد الحميد حميد (2011): **واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به، مجلة الأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة،** العدد (43)، السويد.
7. الكناني، عابد كريم، وناس، عزيز كريم (2013): ***"درجة تحقيق معايير ادارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء"***، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد 14، جامعة العلوم والتكنولوجيا.
8. ساليز، ادوارد (1999): ***من الأنظمة الي القيادة، تطور حركة الجودة في التعليم ما بعد الثانوي***، مجلة تطوير نظم الجودة في التربية، ص 256-283.
9. غالب ردمان محمد سعيد، عالم توفيق على (2008): ***التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي في التعليم الجامعي***، جامعة العلوم والتكنولوجيا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد (1).
10. كريم، عبد الكريم عطا، والصيرفي، أنعام قاسم (2011): ***"مدي التطبيق التربوي لضمان الجودة الشاملة (الواقع والطموح) من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في جامعة ذي قار"***، مجلة بحوث المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، ج1، جامعة الزرقاء، الأردن.
11. Butter, D (1995-1996): ***comprehensive survey on how companies improve performance through quality efforts***, common features contributing to Improve performance: Http/www.Dtainc.com/dbaz/library/ survey/section.

مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الواقع والمستقبل

د. حسين سالم مرجين
mrginhussein@yahoo.com

تمهيد:

الجودة وضمانها في الجامعات أصبحت محط أنظار وتفكير الكثير من المهتمين والباحثين في التعليم العالي، وأكدت أهميته العشرات المؤتمرات والندوات التي تبحث عن الآليات والإجراءات التي يتم من خلالها تأصيل الجودة في العملية التعليمية، ابتداءً من البنية المؤسسية للجامعات ومكوناتها لتدخل بعد ذلك في مفاصل العملية التعليمية لتنتهي إلى مخرجات تلك العملية ومدى مواءمتها مع سوق العمل، فالتعليم العالي من المقومات الرئيسة للدولة العصرية، لذلك تحرص كل الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها على إنشاء مؤسساتها التعليمية المتنوعة، كما تحرص على تطوير هذه المؤسسات من آن لآخر لقناعتها بأهمية الدور الذي يقوم به التعليم العالي في نقل الدول إلى مراحل متقدمة من النمو،بالإضافة إلى كون هذا التعليم تعليماً تخصصياً، قيادياً يمثل في النهاية ضمير الأمة. (38- 2007).

وبالتالي فإن الموضوع ليس بالهين، ويحتاج إلى من يُشخص واقع تلك الجامعات ويحلل ويضع التوصيات والمقترحات ثم يتأكد من فعالية تلك التوصيات التي ربما تحتاج إلى تعديل أو تطوير أو إضافات وهكذا فالعملية هي عملية ديناميكية وغير قابلة للسكون أو التوقف.

وهنا يطرح سؤال مَنْ الذي يتولى مهام تلك العمليات والفعاليات المؤسسية والفعاليات البرنامجية، ومَنْ يشرف على ذلك الحراك التعليمي داخل الجامعات الليبية؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل يقودنا بطبيعة الحال إلى مكاتب الجودة وتقييم الأداء ،والتي أنيط بها تلك المهام والوظائف، ومن هنا تكمن أهمية الموضوع في كونه يتناول مكانيزما الجودة داخل الجامعات، أو ربما نسميها كرات الدم البيضاء داخل الجامعات التي تعمل على تصفير المشكلات داخلها، والتي يطلق عليها في الجامعات الليبية بمكاتب الجودة وتقييم الأداء، كما يطلق عليها في الجامعات السعودية عمادة الجودة، كما يسميها البعض الآخر مركز ضمان الجودة كما هو موجود في الجامعات المصرية.

وبالرغم من قيام كل الجامعات الليبية بتأسيس مكاتب للجودة وتقييم الأداء بها على مستوى الجامعات والكليات والأقسام، والتي ساعدت الجامعات في تقديم الدعم اللازم من خلال تنظيم أمورها الإدارية والأكاديمية، إلا أن حظ نجاح مكاتب الجودة وتقييم الأداء لم يحالف الكثير من الجامعات، فقد أصبحت مكاتب الجودة في الجامعات الليبية أمراً مكروهاً وخطأً وشراً يجب تفاديه بأي ثمن.

وهنا نستطيع طرح بعض التساؤلات حتى نكون أكثر موضوعية، ما سبب هذا الاختلاف في أداء مكاتب الجودة؟ وما الذي يجعل مكتب الجودة في جامعة ما ناجحاً وفاشلاً في جامعة أخرى؟ هل السبب كامن في التباين بين الجامعات؟ وهل نحن بصدد هوية من يقومون بإدارة الجامعات؟ وبشكل عام ماذا يجري في مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية؟

أذن تظهر أهمية البحث في النقاط التالية:

1. المهام المناطة بمكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية لتأصيل الجودة وضمانها في جل ممارسات الجامعات.
2. دور مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات كونها من يقود الجودة داخل الجامعات.
3. تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية كخطوة نحو إجراء أي تغيير أو تطوير أو تحديث في منظومة مكاتب الجودة وآليات عملها.
4. ونتيجة لذلك فإن **البحث يهدف إلى :**
5. التعرف على طبيعة عمل ومهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية.
6. مراحل نشأة مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية
7. التعرف على واقع مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية.
8. أهم الممارسات الجيدة التي تقوم بها مكاتب الجودة وتقييم الأداء.
9. المقارنة بين التنظيم الإداري ومهام ووظائف مكاتب الجودة وتقيم الأداء في الجامعات الليبية المهام والتنظيم الإداري في عمادة الجودة في الجامعات السعودية ومركز الجودة في الجامعات المصرية، وصولاً إلى تحديد رؤية جديدة لمكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية وإعادة تعريفها في ظل ظروف ورياح التغيير التي تعيشها ليبيا.

وبناءً على هذه الأهداف سيتم الإجابة عن **التساؤلات التالية :**

- ما واقع مكاتب الجودة وتقييم الأداء حالياً في الجامعات الليبية؟
- ما هي مراحل تطور مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات؟
- ما هي أهم التحديات التي تواجه مكاتب الجودة؟
- ما هي التوقعات المستقبلية لمهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية من خلال مقارنتها بمهام وحدات الجودة في الجامعات العربية؟
- ما الذي نريده من مكاتب الجودة وتقييم الأداء؟

- هل يمكن رسم خارطة جديدة لمهام ووظائف مكاتب الجودة؟

لمحة تاريخية:

لقد أدركت ليبيا الدور المهم والحيوي لمنظومة التعليم في التنمية الشاملة، كما أنها وعت التحديات المحلية والعالمية التي تواجهها، وأهمية تطوير جودة المنظومة من خلال الأخذ بمنهجيات واتباع آليات ضمان الجودة والاعتماد، لذا تم إنشاء المركز الوطني لضمان الجودة بناءً على القرار (164) لسنة 2006م، الصادر عن اللجنة الشعبية العامة (سابقاً). ويتمتع المركز بالشخصية الاعتبارية والذمة المالية المستقلة، وهو الجهة المخولة قانوناً بتطوير ومتابعة شؤون ضمان الجودة و الاعتماد في مؤسسات التعليم في ليبيا وفقاً لقانون التعليم رقم (18) لسنة 2010م. وبعد تأسيس المركز بدأت الدعوات تتجه إلى ضرورة تأسيس كيانات تهتم بالجودة وضمانها في الجامعات الليبية، وفي حقيقة الأمر لا يمكن تحديد فترة زمنية بعينها لنشأة مكاتب الجودة في الجامعات الليبية، ولكن يتبين لنا تاريخ النشأة من خلال خطابات المركز الوطني لضمان الجودة إلى وزارة التعليم العالي ،حيث كان ذلك في عام 2007م بشأن الإيعاز لرؤساء الجامعات بضرورة تأسيس نواة للجودة وضمانها، وبعد ذلك تحديداً في عام 2008م، أصبحت جل الجامعات الليبية تمتلك مكاتب للجودة، بعدها قام مركز ضمان الجودة بعقد سلسلة من ورش العمل بغية التعريف بمهام وظائف تلك المكاتب، إضافة إلى التعريف بماهية الجودة وضمانها في الجامعات، كما حدد دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي الصادر عن مركز ضمان الجودة مهام المكاتب، حيث أكد على ضرورة وجود مكتب ضمان للجودة وتقييم الأداء في كل مؤسسة تعليمية يتبع مباشرة رئيس المؤسسة التعليمية؛ لضمان حصوله على الدعم اللازم لتقييم أداء المؤسسة، ووضع وتفعيل خطة إستراتيجية شاملة ومحددة الأهداف والبرامج، غايتها تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة؛ لتفعيل دورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.كما حدد الدليل آليات تأسيس وتنظيم المكتب وفقاً للآتي(الدليل ضمان الجودة –47– 2008):

1. يكلف رئيس المؤسسة أحد أعضاء هيئة التدريس بإدارة المكتب، على أن يكون ذا كفاية
2. ودراية بشؤون الجودة والاعتماد والتقييم.
3. يجب على المؤسسة أن تدعم مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء وذلك بتسيير شؤونه الإدارية والمالية وتوفير احتياجاته من تجهيزات، وربطه بقنوات الاتصال المختلفة وشبكة المعلومات، وتوفير الأدبيات ذات العلاقة بالجودة.
4. يجب أن يُعامل مدير مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء إدارياً معاملة عمداء الكليات.
5. يجب أن يكون لمكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالمؤسسة منسق عن كل كلية، ويكون عضو هيئة تدريس بها، ويتمتع بالخبرة والكفاية والدراية في شؤون الجودة، ويصدر قرار تكليفه من رئيس المؤسسة بناءً على اقتراح من قبل عميد الكلية.
6. يعامل منسقو مكاتب الجودة بالكليات إدارياً معاملة رؤساء الأقسام العلمية.
7. يجوز لمكتب الجودة بالمؤسسة الاستعانة بالخبراء والمتخصصين من داخل المؤسسة أو خارجها في سبيل أداء المهام المناطة به، على أن يصدر بشأنهم قرار من رئيس المؤسسة.

كما حدد دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي إدارة مكتب ضمان وتقييم الأداء وفقاً للآتي: (دليل ضمان الجودة–47– 2008):

1. تتكون إدارة مكتب ضمان الجودة وتقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية من مدير المكتب رئيساً، ومنسقي وحدات الجودة بالكليات الجامعية، أو أقسام المعهد العالي أعضاءً.
2. تتكون إدارة وحدة ضمان الجودة وتقييم الأداء بالكلية من منسق الوحدة بالكلية رئيساً، ومنسقي الجودة بالأقسام العلمية بالكلية أعضاءً.
3. تجتمع إدارة المكتب بشكل دوري (مرة واحدة شهرياً على الأقل)، إلا إذا رأى مدير المكتب أو نصف الأعضاء ضرورة عقد اجتماع طارئ.

ما الدور المناط بمكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل يدفعنا إلى البحث عن مهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء حسب ما جاء في الدليل فإنه يتولى بناء نظام فعال لضمان الجودة ونشر ثقافتها بين عناصر المؤسسة من أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة والإداريين والطلبة وجميع الأطراف ذوي العلاقة؛ لترسيخ مبادئ التقييم الذاتي للتطوير والتحسين المستمر انطلاقاً من رسالة وأهداف المؤسسة، واستناداً إلى معايير الاعتماد بالخصوص. كما حدد الدليل جملة من الأدوار والمهام لمكاتب الجودة وتقييم الأداء لعل أهمها (دليل ضمان الجودة 46– 2008):

1. متابعة وتنفيذ السياسيات العامة لتقييم الأداء وضمان الجودة لجميع وحدات المؤسسة الأكاديمية والإدارية، والتأكد من فهم جميع الأهداف لهذه السياسة والاقتناع بها والتحمس لها.
2. مراجعة وتحديث إستراتيجية المؤسسة ورسالتها وغايتها الأساسية في ضوء التطورات والمستجدات لتطوير وتحديث العملية التعليمة.
3. مساعدة كليات الجامعة أو أقسام المعاهد العُليا في إنشاء وحدات تقييم الأداء وضمان الجودة بها ، والإشراف على هذه الوحدات فنياً، وتقديم المشورة لإجراء دراسات التقييم الذاتي والإعداد والتجهيز اللازمين للتقدم إلى الاعتماد.
4. الإعداد والتخطيط لنظم المتابعة والفحص والتقييم الذاتي لأنشطة المؤسسة وكلياتها وأقسامها وبرامجها المختلفة الأكاديمية والإدارية من خلال متابعة ورصد جوانب القصور في الكليات كل على حدة،

وفي مرافق المؤسسة وإداراتها المختلفة كافة، وتقديم تقرير يشتمل على ملاحظاتها وسُبل إصلاح ومعالجة القصور المشار إليه.

5. القيام بزيارات ميدانية للكليات الجامعية أو الأقسام في المعاهد العُليا المختلفة للتأكد من ضمان جودتها.
6. تجميع نتائج دراسات التقييم الذاتي وتحليلها، وبيان السلبيات والإيجابيات، وتقديم المقترحات لتطوير أداء الوحدات المختلفة بالمؤسسة التعليمية كخطوة أساسية للحصول على الاعتماد الذي يعزز جودة التعليم في المؤسسة التعليمية.
7. إنشاء قاعدة بيانات للبرامج والدرجات العلمية التي تمنحها المؤسسة، ولجميع الوحدات الإدارية بالمؤسسة التعليمية، لإمكان متابعة تطوير العملية التعليمية.
8. نشر المعلومات المتعلقة بآليات ضمان الجودة والاعتماد؛ لتأصيل الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمؤسسة والطلاب بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد.
9. التواصل مع المكاتب المناظرة بالمؤسسات التعليمية الأخرى للاستفادة وتبادل الخبرات معها.
10. القيام بالاتصال والتنسيق المباشر مع مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية لمتابعة عمليات التقييم والاعتماد بأنواعها.
11. تقديم تقرير لرئيس المؤسسة متضمناً الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن التدقيق الداخلي والخارجي، وإرسال نسخة منه لمركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية.

لقد حدد الدليل المذكور مهام ووظائف مكاتب الجودة في الجامعات في مجموعة من النقاط تهدف في مجموعها إلى تأصيل الجودة وضمانها في العلمية التعليمية داخل الجامعات، حيث كان من المفترض أن تعمل الجامعات على تنفيذ ومباشرة تلك المهام، ولكن نظراً لوجود قصور تشريعي أو عدم إسباغ مهام ووظيفة مديري مكاتب الجودة ضمن الهياكل التنظيمية في الجامعات نتج عنه إرباك وتشويه في تنفيذ وتطبيق تلك المهام، وأصبح الأمر مرتبطاً بمدى قناعة رؤساء الجامعات بالجودة وضمانها، فمثلاً : أعطى بعض رؤساء الجامعات الصلاحيات لمديري المكتب الجودة في تنفيذ تلك المهام، في حين بعض مديري مكاتب الجودة لا يملك حتى مكتباً يجلس عليه، وبالرغم من الولادة المتعسرة للمولود الجديد الذي كان ينتظر الدعم والمساندة من جهات الاختصاص، والمقصود هنا وزارة التعليم العالي، إلا أن الوزارة لم تحتضن المولود ولم تقدم له الدعم اللازم، فمثلاً: لم تعقد الوزارة أي اجتماع مع مديري مكاتب الجودة، لتبين أهمية هذا المولود في شد أزر الجامعات، وبالتالي أصبح المولود يبحث عن جهة تتبنى مساندته فكانت الجهة هي المركز الوطني لضمان الجودة، حيث تبني المركز مكاتب الجودة ضمن أهدافه، مقدماً النصح والتوجيه للمؤسسات التعليمية التي لم تحقق مستويات الجودة المطلوبة وبدأ المركز بعقد سلسلة من الاجتماعات الجماعية والفردية مع مديري مكاتب الجودة، إضافة إلى إشراك مديري مكاتب الجودة ضمن أعماله وأنشطته. وهذا يدفعنا إلى البحث عن إجابات للتساؤل الذي تم طرحه سالفاً عن مراحل تطور مكاتب الجودة وتقييم الأداء منذ النشأة وحتى عام 2013م.

ما هي مراحل تطور مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات؟

في حقيقة الأمر يمكن تقسيم مسيرة عمل مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية إلى ثلاث مراحل رئيسة هي:

- المرحلة الأولى – مرحلة التأسيس:

بدأت هذه المرحلة مع بداية عام 2007م، وحتى نهاية 2008م ، حيث تم الإيعاز إلى الجامعات من قبل وزارة التعليم العالي بضرورة الإسراع في إنشاء مكاتب الجودة وتقييم الأداء حيت اتسمت هذه المرحلة بالآتي:

1. عدم إصدار تشريع أو لائحة تنظم عمل مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات.
2. عدم إدراج مكتب الجودة ضمن الهيكل التنظيمي للجامعات، وبالتالي عدم وجود توصيف وظيفي لشاغلي تلك الوظائف، إضافة إلى عدم وضوح المزايا المالية والإدارية لمنتسبي مكاتب الجودة في الجامعات.
3. قيام المركز الوطني لضمان الجودة بإصدار دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي 2008م، والذي تضمن مهام وأهداف مكاتب الجودة في الجامعات.
4. قيام معظم الجامعات بتأسيس مكاتب للجودة وتقييم الأداء.
5. قيام المركز الوطني للجودة بعقد سلسلة من ورش عمل لمديري مكاتب الجودة بالجامعات والكليات بهدف التعريف بمكاتب الجودة وأهدافها، إضافة للتعريف بالجودة وضمانها.

- المرحلة الثانية – مرحلة الانطلاق:

يمكن تحديد الفترة الزمنية لهذه المرحلة منذ عام 2009م وحتى عام 2010، ويمكن تحديد أهم سمات هذه المرحلة في الآتي:

1. الاستمرار في عدم وجود تغطية قانونية لمهام مديري مكاتب الجودة في الهيكل التنظيمي للجامعات.
2. قيام المركز الوطني لضمان الجودة بتكثيف ورش العمل لمديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء.
3. قيام المركز بعقد اجتماعات تقابلية مع مديري مكاتب الجودة على مستوى الجامعات الليبية ،حيث عُقد الاجتماع الأول عام 2010م في جامعة مصراته.
4. استمرار الجامعات الليبية في تأسيس مكاتب ووحدات للجودة على مستوى الكليات والأقسام.
5. إقحام مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء في برامج وأنشطة المركز الوطني لضمان الجودة ،منها على سبيل المثال: فرق التدقيق، فرق إعادة صياغة نماذج التقييم المؤسسي والبرامجي.
6. قيام بعض مكاتب الجودة في الجامعات بإعداد الدراسات الذاتية.

7. صدور قرار من وزارة التعليم العالي آنذاك باعتبار أن عام 2010م هو عام الجودة في الجامعات الليبية.

- المرحلة الثالثة – مرحلة إعادة البناء:

بدأت هذه المرحلة عام 2011م، وذلك مع الانتهاء من تعديلات نماذج التقييم المؤسسي والبرامجي، إضافة إلى تعديلات دليل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، حيث تصادفت هذه المرحلة مع أحداث الثورة الليبية من العام نفسه، وهذه المرحلة لا تزال مستمرة ، ويمكن تحديد سمات هذه المرحلة في الآتي:

1. صدور مقترح من المركز الوطني بشأن استحداث مجلس للجودة في كل الجامعات، حيث قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتبني المقترح ، وتم الإيعاز إلى الجامعات بضرورة تأسيس مجلس للجودة يكون برئاسة وكيل الجامعة للشؤون العلمية، إلا أن المجلس المذكور افتقد الغطاء القانوني ، لذا فهو أيضاً غير ملزم كونه ليس ضمن الهيكل التنظيمي للجامعات، كما لم توضح الوزارة السبب في تكوين هذا الجسم الجديد وعلاقته بمكاتب الجودة وتقييم الأداء، إضافة إلى آليات وإجراءات عمله والمزايا المالية والإدارية.
2. استمرار عقد اجتماعات تقابلية بين المركز الوطني لضمان الجودة ومديري مكاتب الجودة في الجامعات الليبية.
3. صدور مقترح جديد من المركز الوطني لضمان الجودة يتضمن المزايا المالية والإدارية ومهام مكتب ضمان جودة وتقييم الأداء على مستوى الجامعة والكلية والقسم (التأسيس – التنظيم – الأهداف – المهام).
4. صدور تقرير عن المركز يتضمن التحديات التي تواجه مكاتب الجودة وتقييم الأداء.
5. وبعد هذا الاستعراض لمراحل تطور مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية والتي تدفعنا إلى طرح تساؤل عن التحديات التي واجهت مكاتب الجودة في سبيل تحقيق أهدافها.

ما هي التحديات التي واجهت مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية؟

لقد حدد تقرير الزيارات الاستطلاعية الصادر عن المركز الوطني لضمان الجودة العام 2010م، أهم التحديات التي واجهت مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الآتي (تقرير الزيارات الاستطلاعية –2010):

1. شح المصادر المالية وعدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها، والاعتماد على تسيير مكاتب الجودة من خلال المتاح من المصادر المالية.
2. ضعف الكفايات والتأهيل والإعداد لأغلب العناصر البشرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة برامج الجودة في بعض الجامعات والكليات وفروعها.
3. عدم وجود تشريعات مفعلة ملزمة تعتبر الجودة خياراً إستراتيجياً ملزماً للجميع.
4. الصعوبة في عملية الاتصال والتواصل بين مكاتب الجودة في فروع بعض الجامعات ومكتب الجودة في مقر الجامعة، الأمر الذي أسهم في هدر المصادر خاصة عامل الوقت باعتباره أحد أهم مصادر المنظمات العاملة، مما ترتب عليه التأخير في إنجاز المهمات والتواضع في المنجز منها، وإعاقة عملية التحسين والتطوير النوعي في عملية التعليم والتعلم.
5. عدم وضوح اللوائح الخاصة باختصاصات ومهام مكاتب الجودة بالجامعات.
6. عدم تفويض مكاتب الجودة بالجامعات بصلاحيات كاملة للعمل من أجل التحسين.

كما حدد التقرير الصادر عن المركز الوطني لضمان الجودة عام 2012م، أداء مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية الحكومية،حيث تناول التقرير مجموعة من التحديات التي تواجه مكاتب الجودة في الآتي (تقرير المركز الوطني لضمان الجودة –2012):

1. إطلاق تسمية مكتب على الجودة تضع الجودة في آخر المستويات الإدارية في الجامعة شأنها شأن مكتب المشتريات أو المخازن.
2. لا توجد تغطية قانونية لإنشاء مجلس للجودة محددة مهامه واختصاصاته.
3. عدم تفويض مكاتب الجودة في الجامعات بصلاحيات كاملة للعمل من أجل تحسين الجودة.
4. ضعف الكفايات والتأهيل والإعداد لأغلب العناصر البشرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة برامج الجودة في معظم الجامعات والليات وفروعها.
5. عدم تجهيز مكاتب الجودة باحتياجاتها الضرورية.
6. النظرة الدونية لمكاتب الجودة كونها وظائف شرفية لا تنفيذية ملزمة وواجبة التنفيذ.
7. تذمر مجالس الكليات من وجود منسقي الجودة في اجتماعات الكليات، وعدم السماح لبعضهم بحضور اجتماعات كلياتهم من الأساس.
8. عدم شعور عدد من منسقي الجودة بالكليات بأهمية المركز الوظيفي المكلفين به والدور المناط بهم.
9. تغير أعضاء فريق الجودة في الجامعات بشكل مستمر لأسباب كثيرة، مثل: الإيفاد، الملل، عدم القناعة، الإحباط...إلخ.
10. عدم تفريغ منسقي الجودة بشكل تام لمهام الجودة.
11. شُح المصادر المالية وعدم تخصيص بند للإنفاق على برامج الجودة والأنشطة والفعاليات المصاحبة لها ، والاعتماد على تسيير مكاتب الجودة من خلال المتاح من المصادر المالية.
12. ضعف الاعتماد على العمل الجماعي، والاعتقاد بأن منسق الجودة هو المسؤول الأول عن تنفيذ شؤون الجودة في القسم والكلية.

13. عدم توفير نظام معلومات متكامل يقوم بتسجيل وتحليل جميع المعلومات المرتبطة بنشاط الجامعات.
14. عدم وجود تشريعات مفعلة ملزمة تعتبر الجودة خياراً إستراتيجياً ملزماً للجميع .
15. عدم وضوح تخصصات ومهام مكاتب الجودة في لوائح الجامعات.
16. عدم تفويض مكاتب الجودة في الجامعات بصلاحيات كاملة للعمل من أجل التحسين.

كما حدد أيضا تقرير الزيارات الاستطلاعية الصادر عن المركز العام 2013م، تحديات مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات في جملة نقاط، أهمها (تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الحكومية – 2013):

1. عدم وضوح مسؤوليات ومهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء في قانون التعليم، إضافة إلى اللوائح التنفيذية.
2. الصعوبة في عملية الاتصال والتواصل بين مكاتب الجودة وتقييم الأداء في فروع بعض الجامعات ومكتب الجودة في مقر الجامعة، مما ترتب عليه التأخير في إنجاز المهمات والتواضع في المنجز منها، وإعاقة عملية التحسين والتطوير النوعي في عملية التعليم والتعلم.
3. عدم قناعة وتقبل ثقافة الجودة من بعض القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات.
4. عدم الإلمام بمفهوم الجودة وضمانها أثر على تهيئة وتفعيل الممارسات الجيدة في العملية التعليمية.
5. ضعف الكفايات والتدريب والإعداد لأغلب العناصر البشرية التي أوكلت إليها مهمات إدارة مكاتب الجودة وتقييم الأداء في بعض الجامعات وكلياتها وفروعها.
6. قيام بعض مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات بعدم إشراك جميع أطراف العملية التعليمية من أعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وموظفين واعتبارهم شركاءً في تطبيق وإنجاح الجودة.
7. ضعف حلقات التواصل على مستوى الجودة في الكليات، والأقسام، ومكاتب الجودة وتقييم الأداء في بعض الجامعات.
8. عدم قيام بعض الجامعات بإجراء الدراسات الذاتية، في حين أن البعض الآخر لم يُحِلْ نتائج تلك الدراسات إلى إدارات الجامعات، ووضع خطة عمل للنتائج التي تم التوصل إليها بما يضمن التحسين المستمر للعملية التعليمية في الجامعات.

إذن بالرغم من أن المدة الزمنية بين التقرير الأول والثاني حوالي ثلاث سنوات ،إلا أننا نلاحظ بأن التحديات لا تزال نفسها مستمرة، بل هناك تحديات أخرى أضيفت إلى تلك تحديات، وهذا يدعو إلى البحث عن أسباب استمرار تلك التحديات، فمن خلال مراجعة تقارير ومحاضر الاجتماعات، وخطط([1]) مديري بعض مكاتب الجودة وتقييم الأداء بالجامعات الليبية المحالة إلى المركز الوطني لضمان الجودة ،يمكن تحديد أسباب استمرار تلك التحديات في الآتي:

- عدم إصدار تشريعات أو لوائح تعتبر الجودة خياراً إستراتيجياً في الجامعات الليبية.
- عدم وضوح رؤية وأهداف التعليم العالي.
- استمرار النظرة إلى مكاتب الجودة وتقييم الأداء كونها مكاتب للرقابة والتفتيش.
- استمرار أهداف ومهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء دون تغيير أو إعادة نظر في بعضها.
- عدم قناعة مسؤولي وزارة التعليم العالي، و بعض الجامعات بأهمية الجودة وضمانها.
- عدم قيام بعض الجامعات بنشر ثقافة الجودة وضمانها بين عناصر العملية التعليمية.
- من المفارقة أن بعض التجارب الفاشلة التي تعزى إلى الجودة وضمانها لم تكن لها علاقة تذكر بعمليات الجودة وضمانها بل كانت مرتبطة إلى حد أبعد بكثير بالمفاهيم الخاطئة والآمال الواهمة عن الجودة وضمانها، ولا شك في أن التجارب الفاشلة تجعل مجرد فكرة العودة إلى دورة أخرى من الجودة وضمانها فكرة ممقوتة لدى بعض الكليات والأقسام في الجامعة.
- تكليف عناصر بمهام الجودة في بعض الجامعات هي أبعد ما تكون عن الجودة وضمانها، وهنا لابد من التنويه إلى وجود عناصر جيدة استطاعت أن تسوق الجودة وضمانها تسويقاً جيداً داخل بعض الجامعات.

إن هذه التحديات تدفعنا إلى التساؤل عن:

هل حققت مكاتب الجودة وتقييم الأداء أهدافها خلال هذه المدة القصيرة من عمرها والتي لم تتجاوز ست سنوات؟

لقد حدد تقرير صدر عن المركز الوطني ضمان الجودة العام 2012م، مجموعة من الممارسات الجيدة التي حققتها بعض مكاتب الجودة في بعض الجامعات وهذه الممارسات هي (تقرير المركز الوطني لضمان الجودة –2012):

1. تنفيذ ورش عمل للتعريف بالدراسة الذاتية، استهدفت رؤساء الأقسام العلمية و منسقي ضمان الجودة وتقييم الأداء في جميع الكليات.
2. تنفيذ برامج و ورش عمل في توصيف البرنامج التعليمي والمقرر الدراسي والتخطيط الإستراتيجي.
3. طباعة عدد من المطويات والملصقات الخاصة بالإرشاد الأكاديمي والتعريف بالجامعة.

[1] قام الباحث بالاطلاع على ملفات الجامعات الليبية الموجودة بالمركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية.

4. إنجاز وثيقة الخطة الإستراتيجية ووضع السياسات.
5. إنجاز دليل إجراءات الأعمال الأكاديمية والإدارية لجميع إدارات ومكاتب الجامعات.
6. إجراء التدقيق الداخلي على جميع برامج الدراسات العليا.
7. توزيع نماذج طلبات الاعتماد المؤسسي والبرامجي واعتماد المقررات.
8. توحيد المسميات وأرقام المقررات للكليات.
9. المشاركة في برامج دولية عن الجودة وضمانها.
10. إعداد بعض المعايير البسيطة لتقييم الامتحانات لضمان أن تكون شاملة وواضحة مع مراعاة الفروق الفردية – .....إلخ).
11. التنسيق المستمر مع المركز الوطني لضمان الجودة.
12. تشكيل لجنة رئيسة ولجان فرعية للوقوف على جهود مكاتب الجودة بالكليات.
13. إنجاز دراسة ذاتية في بعض الكليات، وإعداد التقرير النهائي وتحليل البيانات.
14. عمل استبانات تقييم الطلاب للمقررات الدراسية بالأقسام العلمية.
15. استحداث جائزة أفضل برنامج أكاديمي.
16. تطوير الموقع الإلكتروني للجامعة وفقاً للمعايير الدولية.

إذن بالرغم من عدم وجود تشريع خاص بالجودة وضمانها، إضافة إلى عدم وجود بند مخصص في ميزانيات الجامعات للصرف منه على الجودة وضمانها، إلا أن بعض الجامعات استطاعت التكيف مع أوضاعها القانونية ومع طبيعة السياسة المالية في تلك الجامعات، وقامت ببعض الممارسات الجيدة في ظل انعدام موارد مالية تصرف منها على الجودة.

من الواضح أن هناك فروقاً، وفروقاً كبيرة، بين أداء مكاتب الجودة من جامعة إلى أخرى، وثمة نماذج لا نموذجاً واحداً، والفروق بين مكاتب الجودة من جامعة إلى أخرى فروق هائلة ([2]) وهذا يدفعنا إلى القول إن الذين يتولون مهام مكاتب الجودة وتقييم الأداء على صعيد الجامعات يحتاجون إلى أدوات تساعدهم في الانتقال من التخطيط إلى التطبيق وتساعدهم في التغلب على العديد من المشكلات التي قد تواجههم فعلاً. وفى غياب مثل تلك البرامج فإن من الأرجح أن تفشل أنشطة وبرامج الجودة وضمانها التي تقوم بها الجامعات.

وهنا يُطرح تساؤل مهم جداً ربما يتم توجيه إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، هو:

كيف نطالب الجامعات بالجودة وضمانها في العملية التعليمية دون وجود غطاء تشريعي لها ودون تخصيص بند محدد لها في ميزانيات الجامعات؟

كما أن هذا يدفعنا إلى البحث عن أسباب نجاح بعض مكاتب الجودة في تأصيل بعض الممارسات الجيدة، وفشل البعض الآخر حتى بالتعريف بالجودة وضمانها داخل مكاتبهم!

من خلال الاطلاع على بعض محاضر الاجتماعات التقابلية بين المركز الوطني لضمان الجودة ومديري مكاتب الجودة، يمكن تحديد أهم أسباب النجاح بعض تلك المكاتب في تأصيل فكر الجودة إلى التالي:

1. أخلاق وفن التعامل لدى بعض مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء، وهنا نورد إحدى أهم مفاهيم الجودة كونها تعني الأخلاق.
2. استطاع بعض مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء التأكد بأن الجودة ليست مجرد التشدق بمفاهيم ومصطلحات جديدة، إنما هي تغير عام في المقاييس الذهنية التي يجري عليها المرء في تفكيره.
3. قناعة بعض رؤساء الجامعات بأهمية الجودة، وأن رئاسة الجامعة هي المظلة والقاطرة التي تقود الجامعة نحو الجودة وضمانها، وبالتالي يقوم رئيس الجامعة في هذه الجامعات بدور مهم في عمليات الدعم والمساندة، كما أن تلك الممارسات من الدعم والمساندة قد تنتهي بمجرد تكليف شخص آخر لرئاسة الجامعة.
4. الروح الوطنية العالية لبعض مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء الذين يرون في الجودة وضمانها مشروعاً نهضوياً في التعليم الجامعي.
5. قدرة بعض مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء على تسويق الجودة وضمانها على مستوى الجامعة، و ذلك من خلال الاستمرار في نشر ثقافة الجودة بغية تغيير الإطار الفكري للمستهدفين، وهذا يذكرني بمقولة عالم الاجتماع الدكتور/ علي الوري– الذي يقول "إن من البلاهة أن نحاول إقناع غيرنا على رأي من الآراء بنفس البراهين التي نقنع بها أنفسنا، يجب أن نغير وجهة إطاره الفكري أولاً"، وهذا واضح من خلال التباين في الممارسات من جامعة إلى جامعة، إضافة إلى المقدرة على خلق روح الجماعة بين أعضاء الفريق.
6. المشاركة بفعالية في ورش العمل والبرامج ذات العلاقة بالجودة وضمانها.
7. التنسيق المستمر مع المركز الوطني لضمان الجودة، وطرح التحديات والصعوبات التي تواجه المكاتب في تحقيق الجودة وضمانها.
8. إلمام بعض مديري مكاتب الجودة بمفاهيم الجودة وضمانها الصحيحة، وإشراك أطراف العملية التعليمية في برامج الجودة.
9. اتباع سياسات الخطوة خطوة وعدم القفز على المراحل في تطبيق الجودة وضمانها ، فمثلاً: يقوم بعض مديري مكاتب الجودة وتقييم الأداء بنشر وتعميم الممارسات الجيدة المطبقة في الجامعة كخطوة أولى نحو تطبيق ممارسات جيدة أخرى.

[2] للمزيد يمكن الاطلاع على تقرير الممارسات الجيدة لمكاتب الجودة وتقييم الأداء، الصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية 2012م.

10. إذن هناك بعض الممارسات الجيدة في ظل ظروف صعبة تفتقر في بعض الأحيان إلى أبسط مقومات الدعم، وهذا يدفعنا إلى البحث عن دراسة مقارنة بين عدد من وحدات الجودة وضمانها في بعض الدول العربية، ولقد اخترنا نموذجين من دولتين، هما:

1. الأول من الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود).
2. الثاني من الجامعات المصرية (جامعة القاهرة).

ويعود سبب هذا الاختيار إلى الآتي:

- حصول الجامعات المصرية والسعودية على تراتيب متقدمة في التصنيفات العالمية.
- تشابه القيم الثقافية.
- كما سيتم التركيز على المحاور التالية:
- التنظيم الإداري.
- المهام والمسؤوليات.

لننطلق بعد ذلك إلى محاولة لرسم خارطة جديدة لماهية مكاتب الجودة وتقييم الأداء وصولاً إلى تحقيق التحسين والتطوير في أداء الجامعات الليبية.

أولاً- جامعة الملك السعود- عمادة الجودة بجامعة الملك سعود:

تعد عمادة الجودة بجامعة الملك سعود إحدى العمادات المساندة التابعة لوكالة الجامعة للتطوير والجودة، وتعنى بالإشراف على أنشطة الجودة بالجامعة من حيث إنشاء النظم والآليات وقياس الأداء ودعم البرامج الأكاديمية للحصول على الاعتماد الأكاديمي وغيرها من المهام ذات الصلة. وحرصاً من إدارة جامعة الملك سعود على أن تكون الجامعة من ضمن قائمة الجامعات المتميزة عالمياً فقد أنشئت إدارة الجودة بجامعة الملك سعود بموجب قرار معالي مدير الجامعة رقم 2801009223 بتاريخ 1428/9/20هـ،(q.ksu.edu.sa).

أ. أهداف عمادة الجودة:

يمكن تحديد أهداف عمادة الجودة فيما يلي:

1. تقويم الأداء وضمان الجودة لوحدات الجامعة الإدارية و الأكاديمية.
2. تحقيق أهداف الجامعة المتعلقة بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي.
3. نشر ثقافة الجودة بين منتسبي الجامعة والقيام بالدراسات وعقد والمؤتمرات والندوات واللقاءات وورش العمل في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي.
4. تقديم الدعم والمشورة لوحدات الجامعة المختلفة في كل ما يتعلق بقضايا الجودة والاعتماد الأكاديمي.
5. متابعة أنشطة الجامعة المتعلقة بإعداد وتنفيذ خطط التقويم والاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في وحدات الجامعة المختلفة الإدارية منها والأكاديمية.
6. متابعة تشكيل اللجان ذات العلاقة بالجودة والاعتماد الأكاديمي، ومتابعة تنفيذها لأعمالها فيما يتعلق بمهام الجهات المرتبطة بها.
7. إقامة علاقات علمية ومهنية بين الجامعة والمؤسسات الأخرى المتميزة في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي.
8. متابعة معايير ومؤشرات الأداء الأكاديمي والإداري من قبل وحدات الجامعة المختلفة.
9. بناء خبرات متميزة في مجال الجودة والتقويم والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي.
10. التعرف على توقعات ومتطلبات ورضا عملاء الجامعة (الداخليين والخارجيين) وإبلاغها إلى جميع الوحدات ذات العلاقة.
11. التعرف على مستويات الأداء، وقياس التغيرات في أداء وحدات الجامعة المختلفة.

ب. مهام ومسئوليات عمادة الجودة:

تشتمل مهام ومسئوليات عمادة الجودة على ما يلي:

1. إدارة شؤون العمادة في حدود نظام الجامعة ولوائحها والقرارات والتعليميات السارية.
2. وضع إطار عام لخطة إستراتيجية للجودة، وأخرى للاعتماد الأكاديمي.
3. مراجعة الخطط والميزانيات التي تقترحها الكليات وفق الضوابط المحددة لذلك.
4. العمل على توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة وفق الميزانية المقترحة من الكليات.
5. تفعيل مفهوم الجودة ونشر ثقافتها في الجامعة.
6. اقتراح وسائل ورفع كفاية الأداء الإداري والأكاديمي في الجامعة.
7. وضع معايير ومؤشرات للأداء الإداري والأكاديمي.
8. تعميم وتطوير الاستبانات الخاصة بتقرير النشاط الأكاديمي لعضو هيئة التدريس والخريجين.
9. ضبط ومراقبة مستوى الجودة في مختلف وحدات الجامعة.
10. وضع معايير وخطط وسياسيات لقياس مخرجات التعليم والتعلم في الجامعة.
11. تقويم أداء مخرجات التعليم الجامعي من خلال بناء المقاييس والاختبارات المناسبة على مستوى البرامج والجامعة.
12. إعداد وتطبيق الاختبارات المقننة في الجامعة.
13. نشر ثقافة القياس والتقويم في الجامعة.
14. اقتراح تطوير وتحديث أساليب وأنظمة قياس الأداء الأكاديمي وممارسته في الجامعة.
15. تقويم فاعلية عمليات التعليم والتعلم في الجامعة.
16. تقويم الأنشطة والبرامج والخدمات الجامعية بناءً على طلب الجهة المختصة.
17. تقويم الدعم والمساندة والاستشارات للأقسام والكليات والإدارات في الجامعة فيما يتعلق بقياس الأداء والفاعلية.

18. إعداد دراسات قياس وتقويم لمخرجات البرامج التعليمية من الناحية الكمية والنوعية.
19. إعداد دراسات قياس وتحليل لأداء أعضاء هيئة التدريس.
20. إعداد واعتماد تقاويم الأداء الوظيفي لمنتسبي العمادة وفقاً للائحة تقويم الأداء والوظيفي.
21. الأذن بالصرف من السلفة المخصصة للعمادة وفق قواعد الصرف من السلفة المستديمة كتأمين الأثاث المكتبي والسيارات.
22. الموافقة على التكليف بالعمل خارج وقت الدوام الرسمي بما لا يزيد عن ساعتين ونصف لمدة عشرين يوماً.
23. التوقيع على شهادات التعريف لمنتسبي العمادة على ألاّ تكون شهادات خبرة أو خطابات شكر.
24. الموافقة على منح الإدارة العادية والاضطرارية لمنتسبي العمادة مع إبلاغ عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
25. الإبلاغ عن مباشرة منتسبي العمادة وعن تركهم العمل.
26. الاتصال بالجهات ذات العلاقة داخل وخارج الجامعة على أن يكون الاتصال بالذين يعادلونه أو يلونه في المرتبة الوظيفية.

ج. وحدات العمادة

تتكون وحدات العمادة من:

- وحدة القياس والتقويم.
- وحدة الاعتماد الأكاديمي.
- وحدة الأيزو.
- وحدة التخطيط.
- وحدة نظام إدارة الجودة.

❖ **وحدة القياس والتقويم**

حيث تتلخص مهام هذه الوحدة في:

1. بناء الاستبانات الموحدة وإتمامها، وحث المعنيين من داخل وخارج الجامعة على الدخول على هذه الاستبانات لتقويم الأداء الجامعي.
2. تطبيق مؤشرات الأداء الواردة في نظام إدارة الجودة KSU-QMS على المستوى المؤسسي، وحث وحدات الجودة بالكليات والبرامج الأكاديمية على تطبيقها.
3. تفعيل نظام المقارنات المرجعية.
4. تفعيل نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
5. إعداد تقارير مؤشرات الأداء بصفة دورية.
6. حث الوحدات الإدارية والأكاديمية على إعداد خطط تحسين بناءً على نتائج تقويم الأداء.
7. تقديم الدعم الفني للوحدات الإدارية والأكاديمية بالجامعة فيما يخص تقويم الأداء، سواء عن طريق التدريب أو الاستشارات أو الزيارات الميدانية لوحدات الجودة أو غيرها من الطرق المناسبة.
8. التكامل والتعاون والتنسيق مع الوحدات الأخرى بعمادة الجودة بما يحقق الأهداف العامة للعمادة.
9. تمثيل عمادة الجودة في ورش العمل والمؤتمرات والندوات الخاصة بقياس وتقويم الأداء.

❖ **وحدة الاعتماد الأكاديمي:**

تتلخص مهام هذه الوحدة في:

1. تقديم الدعم الفني والاستشارات للبرامج الأكاديمية في مجال الاعتماد الأكاديمي.
2. تقديم الدعم للأقسام و الكليات للتواصل مع هيئات الاعتماد الدولية والوطنية.
3. التنسيق مع الأقسام و الكليات لوضع جدول زمني لزيارة هيئات الاعتماد.
4. متابعة زيارة خبراء التقويم و هيئات الاعتماد للكليات المختلفة بالجامعة.
5. تشجيع الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا من الهيئات المرموقة عالمياً.
6. التأكد من اتساق المعايير الأكاديمية للبرامج الدراسية مع المعايير العالمية والمحلية.
7. توثيق البيانات و المعلومات و نتائج الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية.
8. متابعة تنفيذ توصيات تقارير الاعتماد الأكاديمي لفرق التقويم الدولي والمحلي.
9. إعداد الخطط التنفيذية لمشروعات عمادة الجودة المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي.
10. التنسيق مع وحدات العمادة الأخرى لتنفيذ أنشطة ونشر ثقافه الاعتماد الأكاديمي.

❖ **وحدة الآيزو ISO Unit**

تتلخص مهام هذه الوحدة في:

أ- المهام الداخلية.

1. مراقبة تطبيق نظام إدارة الجودة ISO 9001 :2008 داخل العمادة من خلال ممثل الجودة.
2. تطوير وتحديث النظام الحالي وفقاً لحاجة متطلبات العملية الإدارية داخل العمادة.
3. تنفيذ الخطة التدريبية فيما يتعلق بنظام إدارة الجودة بما تقدمه من محاضرات وندوات وورش عمل داخل العمادة.

ب-المهام الخارجية:

1. تقديم الاستشارات لجهات الجامعة التي تطلب الحصول على شهادة الآيزو في بناء نظام يتوافق والمواصفات الدولية، وفي آلية تطبيق هذا النظام ،والتواصل مع الجهات الدولية المانحة لشهادة الآيزو لاعتماد النظام.

2. متابعة تقديم الاستشارات لجهات الجامعة الحاصلة على شهادة الآيزو في آلية التطبيق وتقديم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير وتحسين نظام إدارة الجودة.
3. التنسيق بين جهات الجامعة الحاصلة على شهادة الآيزو والجهة المانحة لها لإتمام عملية المراجعة الدورية (Surveillance) أو لإتمام عملية تجديد الشهادة. (Recertification)
4. تقديم برامج تدريبية معتمدة دولياً في التدقيق الداخلي (Internal Audit)، والتدقيق الخارجي (Lead Auditor) على نظام إدارة الجودة (ISO 9001 :2008).

❖ **وحدة نظام ادارة الجودة:**

تتلخص مهام هذه الوحدة في:

1. تطبيق نظام إدارة الجودة الداخلي KSU-QMS في جميع الكليات والبرامج الأكاديمية في الجامعة.
2. تقديم التدريب اللازم على النظام لأعضاء هيئة التدريس المعنيين.
3. تقديم الاستشارات للبرامج الأكاديمية التي تعتزم الحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي عن آلية تطبيق النظام عند إعداد الدراسة الذاتية.

❖ **وحدة تخطيط الجودة:**

تتلخص مهام هذه الوحدة في:

1. الخطط المناسبة لتحسين الجودة والأداء لمختلف الوحدات الإدارية والأكاديمية. **ب)**
2. وضع الخطط المناسبة لنشر الوعي عن الجودة في الجامعة.
3. المساهمة مع وحدتي التقويم والقياس والاعتماد في إعداد خطط التقويم والاعتماد الأكاديمي.
4. المساهمة مع وحدة التخطيط الإستراتيجي في إعداد الخطط المستقبلية المتعلقة بالجودة وتحسين الأداء.
5. المساهمة مع وحدة جوائز التميز **فيتِ)**وضع خطط جوائز الإبداع والتميز في الأداء الوظيفي والأكاديمي.
6. وضع الخطة المرحلية المناسبة للمراجعة الدورية لمعايير الجودة.
7. وضع خطط التدريب والتأهيل المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
8. القيام بالمهام الأخرى التي تكلف بها الوحدة فيما يتعلق بتخطيط الجودة.

ثانياً– جامعة القاهرة – مركز ضمان الجودة والاعتماد:

انطلاقا من اهتمام جامعة القاهرة تجاه تطوير منظومة التعليم داخل كليات ومعاهد الجامعة، تم إنشاء مركز تقويم وتطوير الأداء الجامعي والاعتماد بموجب قرار رئيس الجامعة رقم 1834 لسنة 1999. وبناءً على قرار رئيس الجامعة رقم 2306 لسنة 2006، تم تعديل اسمه إلى مركز ضمان الجودة والاعتماد واعتباره وحدة إدارية تابعة لرئيس الجامعة. ومنذ ذلك الحين أخذ المركز على عاتقه إنشاء نظم التقويم والجودة في جميع مكونات النظام الجامعي ووحدات ضمان الجودة في جميع كليات ومعاهد الجامعة، حيث تعتبر هذه الوحدات فروعاً تابعة للمركز من النواحي الفنية (qaac.cu.edu.eg).

أ. **أهداف المركز:**

1. كسب ثقة المجتمع في جميع مخرجات منظومة التعليم بجامعة القاهرة من خريجين وبحوث وخدمات مهنية ومجتمعية تتفق مع المعايير القومية والإقليمية والدولية.
2. خلق لغة مشتركة لمفهوم الجودة ونشر الوعي بين المجتمع الأكاديمي والإداري والطلابي في جامعة القاهرة وصولاً للجودة والاعتماد.
3. بناء كوادر أكاديمية مدربة وفعالة في مجال تقويم الأداء والجودة والاعتماد.
4. تبني التقويم الذاتي للأداء الجامعي كمدخل للمراجعة الداخلية والخارجية، وتطبيق نظم الجودة والاعتماد.
5. تصميم النموذج الملائم لتقويم الأداء، بحيث تتكامل فيه جميع العناصر المكونة للنظام الجامعي، وتتوافق مع المعايير القومية والإقليمية والدولية.
6. العمل على إنشاء قاعدة بيانات متكاملة تشمل جميع نواحي منظمة التعليم بجامعة القاهرة.
7. إنشاء وتدعيم الوحدات الداخلية لتقويم الأداء والجودة بمؤسسات جامعة القاهرة.

وحدات المركز

يتكون المركز من الوحدات التالية:

- وحدة نظم المعلومات والتوثيق.
- وحدة التقييم والمتابعة.
- وحدة التدريب والدعم الفني.
- وحدة أمانة المركز للشؤون الإدارية والمالية.

وحدة نظم المعلومات والتوثيق:

أهداف الوحدة:

1. التواصل مع مجتمع الجامعة لتعميق و تأصيل مفاهيم وآليات الجودة في التعليم العالي.
2. تحديد الخطة العامة لنظم المعلومات والتوثيق بالمركز.
3. إنشاء قاعدة بيانات خاصة بجميع أنشطة المركز، مثل: الاجتماعات، والدورات التدريبية، والزيارات الميدانية للتقييم، والمتابعة، والدعم الفني.
4. ميكنة الأعمال الإدارية بالمركز.
5. توثيق وحفظ الملفات.
6. التعامل مع شبكة الربط الداخلية بالمركز.
7. إعداد محتوى الموقع الإلكتروني للمركز، و ربطة بموقع الجامعة.
8. إعداد ومتابعة البريد الإلكتروني للمركز.

9. إعداد النشرات الدورية والملصقات والمطويات التعليمية والإعلامية بالاشتراك مع وحدة الدعم الفني.

وحدة التقييم والمتابعة:

أهداف الوحدة:

1. وضع الإستراتيجية العامة لتقييم الأداء والمتابعة في جميع وحدات الجودة بكليات ومعاهد الجامعة.
2. صياغة نموذج متكامل لقياس أداء الوحدات.
3. تصميم النموذج الملائم لتقويم الأداء الجامعي بحيث تتكامل فيه جميع العناصر المكونة للنظام الجامعي، وتتوافق مع المعايير القومية والدولية.
4. القيام بالزيارات الميدانية الدورية، ومراجعة التقارير الدورية الواردة من الوحدات.
5. تحديد النقاط الإيجابية والسلبية في أداء الوحدات، وتقديم المقترحات اللازمة للتغلب عليها بالتنسيق مع وحدة التدريب والدعم الفني.
6. التشخيص الكامل لمعوقات عمل الوحدات، وتقديم الحلول للتحسين.
7. تقديم التقارير الدورية عن أداء الوحدات.

❖ **وحدة التدريب والدعم الفني:**

أهداف الوحدة:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية في مجال الجودة والاعتماد للوحدات بكليات ومعاهد الجامعة.
2. إعداد الخطط التدريبية لنشر الوعي والتدريب في مجال نظم الجودة والاعتماد بحيث تشمل مؤتمرات وندوات وبرامج تدريبية وورش عمل ونشرات دورية موجهة إلى الأكاديميين والإداريين والطلاب.
3. تفعيل ومتابعة تنفيذ الخطط التدريبية.
4. تقويم أداء البرامج التدريبية مع إعداد النماذج اللازمة.
5. صياغة التوصيات بالمؤتمرات والندوات وورش العمل والبرامج التدريبية.
6. تجهيز المطبوعات والنشرات اللازمة للدورات التدريبية.
7. التعاون مع وحدات الجودة بالكليات والمعاهد، ووضع الخطط للدعم الفني بالتنسيق مع وحدة التقييم والمتابعة تبعاً للتقارير.
8. تقديم تقارير دورية عن البرامج التدريبية والدعم الفني للوحدات بالتعاون مع وحدة نظم المعلومات والتوثيق.

❖ **وحدة أمانة المركز للشئون الإدارية والمالية:**

1. متابعة تعيين العاملين الإداريين بالمركز، وإعداد الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي لهم.
2. إعداد التوصيف الوظيفي لجميع المتعاونين مع المركز.
3. متابعة وتدوين كل النفقات التي تستلزمها أنشطة المركز المختلفة، وحفظ المستندات المؤيدة للصرف.
4. متابعة وتدوين كل الاعتمادات المادية المقدمة للمركز من داخل أو خارج الجامعة.
5. العمل للحصول على الدعم المادي الكافي للقيام بأنشطة المركز.
6. تنظيم عملية الحصول على المكافآت والحوافز بالنسبة للعاملين والمتعاملين مع المركز حسب توجيهات مدير المركز ورئيس مجلس الإدارة.
7. متابعة تنفيذ العقوبات المادية والإدارية المقترحة من قبل مجلس إدارة المركز ومديره على المقصرين من العاملين في عملهم بالمركز.
8. إعداد الحساب الختامي ومشروع الموازنة الخاصة بالمركز.
9. إعداد التقارير الدورية عن الوضع المالي للمركز.
10. الاحتفاظ بالسجلات والدفاتر الضرورية لتنظيم إدارة الشئون الإدارية والمالية للمركز.

إذن وبعد هذا الاستعراض عن الهياكل التنظيمية والأهداف والمهام والمسؤوليات المناطة بالجودة وضمانها في الجامعات السعودية والمصرية يمكن تحديد بعض الملاحظات:

- الجودة وضمانها أصبحت خياراً إستراتيجياً لمنظومة التعليم العالي.
- وجود تأصيل تشريعي للجودة وضمانها.
- الاهتمام من قبل المسؤولين سواء على مستوى رئاسة الحكومة، أم وزارة التعليم العالي، أم الجامعات بالجودة وضمانها.
- وجود أهداف ومهام واضحة للجودة وضمانها وعلاقتها مع جميع أطراف العملية التعليمية.
- وجود هيكل تنظيمي إداري واضح، مع تحديد المهام التنفيذية ولجان العمل وكذلك لتوصيف الوظيفي وتحديد المسؤوليات.
- تولى مهام إدارة الجودة وضمانها في الجامعات أشخاص لهم الدراية والمعرفة والخبرة بالجودة وضمانها.
- وجود لجنة عليا للجودة وضمانها في الجامعات يرأسها رئيس الجامعة، كما تتكون هذه اللجنة من أشخاص يمثلون جميع الوحدات الإدارية الرئيسة في الجامعة– بقدر الإمكان.
- القيام بتقديم التوصيات المناسبة للإدارة العليا بشأن خطط تحسين الجودة في الجامعة، بالإضافة إلى الاطلاع والتصديق على النماذج والمستندات المستخدمة في نشاطات الجودة وضمانها في الجامعة.
- أما عن متطلبات من طاقم العمل فتعتمد على حجم الجامعة وتعدد منشأتها.
- يكون موقع أو المكان داخل الجامعة قريباً من مبنى الإدارة العليا محتوياً على مكتب أو أكثر متوفر به مرافق لحفظ وتخزين المعلومات والوثائق وتتيح عرض المواد المرجعية عند الحاجة.
- الدعم المادي والمعنوي المتواصل والالتزام بأهمية تطوير الجودة من قبل الحكومة، ومسؤولين وزارة التعليم العالي والقيادات الجامعية.
- إدراك طاقم العمل لأهمية التعاون والعمل بروح الفريق لتحسين الجودة في الجامعة.
- الالتزام الشامل من قبل الجامعات بعمليات التقويم المبنية على الأدلة والبراهين وذلك باستخدام مؤشرات الأداء المحددة مسبقاً والمعايير

الخارجية لأداء الجودة، والتحقق المستقل من صحة البراهين والاستنتاجات.

- العمل على أن تكون عملية الجودة وضمانها عنصر أساسي من عناصر إدارة الجامعة.
- تخصيص ميزانية كافية لدعم مشاريع ومبادرات الجودة وضمانها في الجامعة.
- التزام بالتطبيق معايير هيئات ضمان الجودة الوطنية.
- إعداد وتحديث بروتوكولات العمل الإدارية التعليمية التي تتناول أهم المشكلات التعليمية في حزمة الخدمات الأساسية التعليم والتطوير.
- إعداد كوادر بشرية مؤهلة في مجال الجودة وضمانها لتنفيذ برامج ومشروعات تحسين الجودة في الجامعات الوطنية.
- التعاون بشكل مستمر مع هيئات ضمان الجودة الوطنية في تدعيم مشروعات تطوير تحسين الجودة وضمانها في الجامعات.

أخيراً

لقد أصبح وجود مكاتب الجودة وتقييم الأداء داخل الجامعات إجراء مهم ومطلباً أساسياً لما لذلك من دور فعال في التأسيس لثقافة الجودة ومساعدة الجامعات في تحقيق الجودة وضمانها، إضافة إلى كونه مطلب المركز الوطني لضمان الجودة من أية جامعة تسعى للحصول على الاعتماد، وهناك ضرورة وهي أن يدرك مسؤولو وزارة التعليم العالي ورؤساء الجامعات أن العمل الجامعي لم يعد كما كان قبل سنوات، فإنه تجاوز مرحلة التغيير – وقد تغير فعلاً، وبالتالي يتوجب عليهم الاستعداد لمواجهة هذه التغيرات بالقرارات السليمة والمناسبة، كما يتوجب التعامل مع الجودة وضمانها كونها مطلباً أساسياً وليس ترفاً ترنو إليه بعض الجامعات، كما يتعين على الوزارة القيام بتأصيل الجودة وضمانها في التشريعيات واللوائح ذات العلاقة من خلال تأصيل الأهداف والمهام والمسؤوليات المناطة بالجودة وضمانها في الجامعات الليبية، إضافة إلى ضرورة وضع المزايا والحوافز المادية والمعنوية لمنتسبي مكاتب الجودة في الجامعات، وبشكل عام يمكن أن نحدد أهم مقترحات لتحسين أداء مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية:

- ان يتضمن قانون الجامعات الجديد ما يفيد بوجود وتأصيل الجودة وضمانها في إدارة الجامعات من خلال الهياكل التنظيمية والمهام والمسؤوليات.
- وجود بند في الميزانية له علاقة مباشرة ببرامج الجودة وضمانها أو تحديد مخصصات واضحة لها.
- تغيير أسماء مكاتب الجودة وتقييم الأداء على مستوى الجامعات لتصبح إدارة ضمان الجودة.
- النظر إلى جميع أطراف العملية التعليمية في الجامعات، من: أعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وموظفين – باعتبارهم شركاء في تطبيق وإنجاح الجودة.
- إيجاد برامج لتحفيز ومكافأة الجامعات والكليات والأقسام المتميزة في تطبيق الجودة وضمانها ، وذلك من خلال استحداث جائزة سنوية لأفضل أستاذ جامعي أو أفضل برنامج علمي.
- وأخيراً لابد من طرح تساؤلٍ نترك إجابته للمسؤولين وأصحاب القرار، وهو: هل يستقيم أوضاع مكاتب الجودة وتقييم الأداء بانفصالها عن منظومة إدارة الجامعة وعن منظومة الوزارة نفسها، والتي تمثل بيئة حاضنة لها؟
- إن مكاتب الجودة وتقييم الأداء ليس نتاجاً للوسط التعليمي فقط،، بل هي أيضاً مدخل لعمليات التغيير في التعليم العالي.

أهم المراجع:

1. الدكتور/ السيد عبد العزيز البهواشي، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي ،مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، 2007م.
2. دليل ضمان جودة والاعتماد التعليم العالي، مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، ليبيا، 2008م.
3. تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية، 2010م.
4. تقرير أداء مكاتب الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الليبية، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية، 2012م.
5. تقرير الزيارات الاستطلاعية للجامعات الليبية 2013م، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية، 2014م.
6. qaac.cu.edu.eg موقع مركز ضمان الجودة جامعة القاهرة.
7. q.ksu.edu.sa موقع جامعة الجودة بجامعة الملك السعود.

دور الإعلام المرئي في جودة نشر الوعي الصحي– دراسة نطبيقية على برنامجي صحتك وصحة وعافية في الفترة من أغسطس2009– أغسطس 2012 م

أثيلة أحمد الأمين محمد
كلية علوم الاتصال
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان

الأستاذ الدكتور زينب الزبير الطيب محمد
كلية التربية
جامعة الخرطوم، السودان

الملخص: *موضوع البحث دور الإعلام المرئي في نشر الوعي الصحي، والذي هدف لابراز واقع برامج الإعلام المرئي المتاح في محلية أم درمان ، ولاية الخرطوم ، وإيضاح أثره في رفع مستوى الوعي الصحي. وما دفع لذلك مشكلة إنتشار بعض أمراض الطفولة الستة وأصابات الإسهال وإنتشار مرض الإيدز بالرغم من قدم واستمرارية البرامج التثقيفية الصحية المتاحة من الإعلام المرئي والمسموع في السودان .*

وأهمية البحث تنجم من أهمية صحة الطفولة و الأمومة في مستقبل السودان المشرق. وقد أفترض البحث أن برامج الإعلام المرئي المقدم من برامج صحتك وصحة وعافية له أثر إيجابي على عينة البحث كما توجد علاقة إرتباط بين ما يقدم ونشر السلوك الصحي المكتسب .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي و الأدوات المستخدمة هي الإستبانة وتصميم مقياس لقياس الوعي الصحي لدى عينة البحث. ولجمع البيانات صممت الباحثة ثلاث إستبانات غطت عينة البحث المكونة من ثمانين إمرأة. تم التحليل بواسطة إستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الإجتماعية SPSS مع إستخدام إختبار(ت) t – test

وفي ضوء نتائج هذا التحليل كانت اهم النتائج :-

- *ارتفاع مستوى الوعي الصحي لدى عينتي البحث بأهمية بث المعلومة الصحية التقيفية من خلال الإعلام المرئي والجرعات الداعمة حيث بلغ متوسط درجات الإتجاه الأدبي 26,43 كما بلغ متوسط درجات العلمي 27,95 وهي متوسطات عالية .*
- *وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإتجاه العلمي والأدبي لصالح العلمي حيث بلغت قيمة ت المحسوبة 3.36 وكانت هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).*
- *في مقياس الوعي الصحي يعد البرامج التجريبي، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينتين لصالح العينة العلمية حيث بلغت قيمة ت المحسوبة 4,95 وهذه القيمة دالة إحصائياًعند مستوى (0,01)*

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فقد توصلت الباحثة لتوصيات التالية :

- *يجب توفير المعلومة العلمية الطبية الصحية من اجل معرفة المرض ومكافحته والوقاية منه .*
- *تكثيف برامج الإعلام المرئي أثناء الأسبوع وهذا يساعد في مواكبة ما جد عالمياً وإقليميا ًفي أساليب المعالجة والمكافحة والوقاية والخاصة بأمراض الطفولة المبكرة والأمومة والإيدز وأصابات الإسهال.،*

المقترحات:

مقترحات لدراسات مستقبلية:

1. دور الإعلام المرئي في رفع مستوى الوعي الصحي بأمراض الطفولة ذات العلاقة بالهجرة والنزوح

2. دور الإعلام المرئي في مكافحة أمراض السمنة عند الأطفال

3. الإعلام المرئي وتجنب الوجبات السريعة من المطاعم والكفتريات.

المقدمة:

إن الإعلام المرئي يساعد في نشر الوعي الصحي الذي يساعد في إستدامة العافية والعطاء .ولان الصحة نعمة من نعم الله تعالى ودوامها إستشعار يؤكد فضل الله على الإنسان ، وهي تاج على رؤوس الأصحاء لا يشعر بها إلا المرضي وهي مظهر النشاط والعافية .وعامل من عوامل الإنتاج لذلك فأن المحافظة عليها أمر هام وضروري . تضافر الجهود في السودان من وزارة التربية والتعليم وكلية الصحة ووزارة الرعاية والضمان الإجتماعي والجمعيات ذات الصلة كل هذه المجموعة تساعد في توفير المعلومة العلمية الصحية الطبية والتي تؤرث السلوك الصحي وإستدامة اخلاقيات البيئة الصحية مما يقلل من إنتشار الأمراض وخاصة الأمراض التي تصيب الطفولة المبكرة .

مشكلة البحث واهميته:

بالرغم من قدم و إستمرارية البرامج التثقيفية الصحية في وسائل الإعلام المرئي في السودان خاصة والقنوات القطرية والإقليمية والدولية عامة ، مازالت الأسر عامة و الإناث خاصة في حاجة لمزيد من الجرعات الصحية التثقيفية المساعدة في مقاومة ومكافحة الأمراض التي تصيب

الأطفال و الإناث في فترة الحمل من خلال و سائل الإعلام و الإتصال و خاصة الإعلام المرئي . وقد تنتشر بعض الأوبئة من الأمراض التي تصل إلى السودان من خلال دول الجوار التي هي في حزام المرض (4) ، والتي لا تمتلك الأسر معلومة علمية معرفية وقائية عنها (مثال الحمى النزفية في جنوب كردفان ،أنفلونزا الطيور في حلفا القديمة ،وإنفلونزا الخنازير في ولاية النيل الأزرق وغيرها ... وهذه الأمراض كان من الضحايا أطفال وأمهات وايضاً أمراض الطفولة الستة والتي مازالت تنتشر في معظم دول العالم المتقدم والنامي) ومن ثم يسعي البحث إلى تحديد الآثار الصحية للبرامج الطبية وعلاقة الإعلام بذلك ومن ثم يسعى البحث للإجابة على السؤالين التاليين :

- ما دور البرامج الصحية التي يقدمها الإعلام المرئي في رفع نسبة الوعي المعرفي الوقائي في تلفزيون السودان ؟ .
- إلى أي مدى يستطيع المواطن إستخدام السلوك الوقائي المكتسب من البرامج المقدمة من الإعلام المرئي ؟ .

تنبع اهمية هذا البحث في معرفة دور البرامج التعليمية الصحية والطبية المتاحة من وسائل الإتصال والإعلام وخاصة الإعلام المرئي في نشر الوعي لمكافحة امراض الطفولة الستة واالملاريا والإسهالات والأمراض الوبائية وغيرها والوقاية منها .

ندرت الدراسات السابقة في مجال البحث العلمي في دور الإعلام المرئي في نشر الوعي الصحي وقد وجدت الباحثة بعض الدراسات ذات العلاقة بالصحة من خلال برامج الصحة المدرسية والدراسات الطبية والبحوث التربوية ومن تلك البحوث إختارت الباحثة البحوث التي ذكرت فيها كلمة الإعلام في التوصيات أو بعض صفحات النقاش في البحوث أدناه :-

بحث الباحثة عطيات عجيب المجاز 1980 في كلية طب جامعة الخرطوم بعنوان تقييم الخدمات الصحية ووضع خطة عمل للصحة المدرسية ونتائج البحث ،ان المشاكل الصحية المشتركة وسط التلاميذ تتمثل في صحة الأسنان والعيون والأمراض الجلدية والأمراض المستوطنة واشارت فقط في التوصيات ، أن وسائل الإعلام يساعد في الوعي الصحي"8" .ماجستر الباحث الشفيع بشير المجاز 1996م جامعة الخرطوم كلية التربية بعنوان تأثير التصميم البصري في التذكر تطبيقاًعلى الشفافيات التعليمية وقد إستخدم في الجانب التجريبي الشفافيات والتلفزيون والنتيجة ، يؤدي إتباع مبادئ التصميم البصري للشفافيات إلى رفع معدل التذكر"6" . ودراسة عبد الماجد أحمد ،2006 بعنوان التلفزيون الإقليمي وأبعاد التنمية . ومن النتائج التي توصل لها البحث أن التلفزيون المحلي يحقق نجاحاً كبيراً في الحملات الصحية واحتلت البرامج الصحية المرتبة قبل الأخيرة في قائمة التفضيل "1".

أهداف البحث :-

1. إبراز واقع البرامج التعليمية الصحية المتاحة من تلفزيون السودان القومي و قناة النيل الأزرق .
2. قياس وإيضاح أثر البرامج الصحية المقدمة من التلفزيون على أناث محلية أم درمان .

فروض البحث:

1- البرامج الصحية التعليمة المقدمة من تلفزيون السودان القومي و قناة النيل الأزرق ليس لها أثر إيجابي صحي على أناث محافظة أم درمان "الفئة العمرية 18-45 سنة ".

2- توجد علاقة إرتباط بين البرامج الصحية المقدمة من تلفزيون السودان القومي وقناة النيل الأزرق و تثقيف عينة البحث و السلوك الصحي المكتسب .

مواد وطرق البحث:

اتبعت الباحثة في دراستها نوعين من مناهج البحث هما:-

المنهج الوصفي المعتمد على الإستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة البحث ويعرف المنهج الوصفي الذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو الأوضاع ولا تقتصر هذه الدراسات الوصفية على معرفة خصائص الظاهرة بل تتجاوز ذلك إلى معرفة المتغيرات والعوامل التي تسبب وجود الظاهرة. أى أن الهدف تشخيصي بالاضافة لكونه وصفي ويهدف لمعرفة الإتجاهات الكامنة في البيانات بهدف الوصول إلى تعميمات تمكن من التنبؤ في المستقبل. ومعرفة إ رتباط متغير بمتغير آخر ومعرفة الإنحرافات في البيانات.

ايضاً إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي الذي يرتبط بتوضيح البرنامج المقترح بإعتباره أكثر الطرق دقة في تحصيل المعلومات وفقاُ لاستخدام التصميم الإعلامي لتخطيط وتصميم برنامج يرفع درجة الوعي .وهو إستخدام التجربة في اختيار فرض يقدر علاقة بين متغيرين عن طريق الدراسة المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرا ت ماعدا المتغير الذي تقوم الباحثة بدراسة تأثيره .

حال تعوق الباحثة دون التمكن من إختيار عينة ممثلة لسكان أم درمان ولذلك لجأت إلى تحديد مجتمع البحث تحديداً عمدياً مستخدمة أسلوب الحصر الشامل ، ولذا إختارت الباحثة مجموعة قصدية من إناث سكان ولاية الخرطوم ، محلية أم درمان ،حي العرضة (جنوب ووسط).تتكون العينة من 80 أم أربعون مؤهل شهادة سودانية مساق علمي وأربعون مساق ادبي وهن أمهات في الفئة العمرية 18-45 سنة وهن امهات لاطفال (اعمارهم من2-7 سنوات)وقد روعي في إختيار مجموعة عينة البحث التقارب في المستوى الدراسي والحالة الإجتماعية والاقتصادية .

الحدود الزمانية للتجربة البحثية ، أغسطس 2009-2012م .

ألادوات المستخدمة:

حددت الباحثة مسبقاً نوعية وكمية البيانات المطلوبة بعد تحديد المشكلة البحثية والتساؤلات والفروض التي يسعى البحث للإجابة عليها وتدور هذه البيانات حول مدى الإستفادة و المردود الإجابي من البرامج الصحية الطبية التي تقدم من تلفزيون السودان القومي و قناة النيل

الأزرق وبما أن أهم الطرق المستخدمة لجمع البيانات تنحصر في الملاحظة، المقابلة ، الاستبيان وتحليل المضمون فأن إختيار الباحثة كان الأداتين الآخيرتين لجمع بيانات البحث.

الإستبيان:

إستخدمت الباحثة الإستبيان كأداة لجمع البيانات لعدة أسباب منها:

لأنها وسيلة علمية تساعد على جمع الحقائق والمعلومات من العينة وهي الوسيلة التي تفرض التقيد بموضوع البحث المزمع إجراؤه وعدم الخروج من أطره العريضة ومضامينه ومساراته النظرية والتطبيقية .كما يعتبر الإستبيان من أكثر طرق جمع البيانات شيوعاً في العلوم الاجتماعية وفي الدراسات الإعلامية نظر اً لتنوعه وتعدد أشكاله مما يجعله يخدم أغراضاً مختلفة في البحوث المختلفة .

إعداد الإستبيان:

قبل تصميم الإستبيان قامت الباحثة بخطوات عدة بغرض التعرف على كيفية إعداد الإستبيان من الناحية الفنية :إطلعت الباحثة على العديد من المعلومات ذات الصلة بالإستبيان التي سبق تصميمها في بحوث مماثلة . الإستعانة بالكتب والدراسات التي تناولت مناهج البحث والدراسات المسحية والإعلامية والإتصال المباشر باساتذة مختصين في مناهج البحث العلمي.

الطريقة العلمية:

قامت الباحثة بالخطوات أدناه في تصميم الإستبيان في صورته الأولية:

- إعداد رؤوس المواضيع (أمراض الطفولة الستة وأمراض الإيدز والأسهالات) التي تبني على أهداف وفروض وتساؤلات البحث .
- صياغة الأسئلة وفق الأسس العلمية التي حددتها مناهج البحوث العلمية والأجتماعية والإعلامية .
- مراعاة تجانس العبارات مع عنوان وموضوع البحث .
- خلو العبارات من المصطلحات والمفاهيم العلمية الغامضة.
- صياغة العبارات وفق معرفة مستوى عينة البحث .

مراجعة الإستبيان:

عرضت الباحثة الإستبيان في صورته الأولى والثانية على مختصين محكمين .

تمت مراجعته منهجياً وعلمياً وشملت المراجعة :-

- دراسة الشكل العام للإستبيان.
- والتأكد من إرتباط المادة بالمشكلة البحثية .
- حذف بعض الأسئلة التي قد تتسبب في إحراج عينة البحث .
- إعادة صياغة بعض العبارات.

طريقة جمع المعلومات:

بالنسبة للمعلومات التي جمعت عن طريق الاستبانة الخاصة بعينة الدراسة قامت الباحثة بتوزيع80 إستبانة قبل وبعد مشاهدة البرامج .

تقنين الإستبانة:

الثبات :- تاكدت الباحثة من أن الأداة المستخدمة في جمع المعلومات سوف تعطي نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقها تحت شروط وظروف مماثلة ولتحديد ثبات الإستبانة جرى تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة البحث (20 امرأة من نفس الموقع السكني والفئة العمرية) وزعت الإستبانة عليهن ثم جمعت ورصدت التكرارات .

وقد **استندت** الباحثة لحساب الثبات ، معامل الإرتباط (ألفا) لكرونباخ"9" :

$$\text{معامل كرونباخ ألفا } \alpha \left\{ \frac{1 - \text{مج } (ع2\ ن)}{ع2} \right\}$$

حيث (α) = معامل ثبات الإستبانة

ن = عدد مفردات الإستبانة

مج(ع2ن) = مجموع تباين جميع المفردات

ع2 = تباين الدرجة الكلية

وجد معامل الثبات = 0,98 و معامل الصدق =0,99

النوع- إناث ..... التكرار 80 (النسبة -100%)

..... المجموع 80 (النسبة -100%)

وزع إستبيان لمعظم الأسر في حي العرضة جنوب وشمال لمعرفة عدد من يتابع برامج صحة وعافية وصحتك وجمعت إستمارة الإستبيان وعند التحليل فكانت الإستجابة من نساء فقط ورجلان وعند توزيع إستبانة أغسطس 2009م فكانت الإستجابة من نساء فقط.وبالتالى حددت الباحثة أن تكون عينة البحث إناث فقط .

جدول رقم (1) توصيف العينة من حيث المستوى التعليمي و إتجاه العينة (أدبي وعلمي).

التخصص	إتجاه أدبي	علمي	ن= شهادة ثانوية	المجموع
التكرار	40	40	80	80
النسبة	%50	%50	%100	%100

بعد تحليل إستمارة الإستبيان إتضح أن 50% من العينة المختارة نلن الشهادة الثانوية السودانية مساق علمي و 50% من عينة البحث جلسن لإمتحان الشهادة السودانية مساق أدبي وكان هذا له تأثير في نتائج البحث .

جدول رقم (2) توصيف العينة (ن =80) حسب المؤهلات الأضافية:

المؤهل الإضافي	دبلوم وسيط	كورسات ،إسعافات اولية	متابعة برامج صحية	المجموع
التكرار	-	-	20	20
النسبة	-	-	25	%25

لمعرفة إهتمام أفراد العينة بمواصلة تنمية قدراتها ومهاراتها وخبراتها في مجال صحتها وطفلها بتلقي مذيد من الكورسات أو متابعة البرامج الصحية من وسائل الإعلام المرئي والمسموع والمقروء إتضح من

المعلومات العامة في الإستبيان أن 25% فقط من عينة البحث حريصات على متابعة البرامج الصحية من الإعلام المرئي في السودان وغيره .

جدول رقم (3) توصيف خبرة عينة البحث (ن =80) حسب سنوات الأمومة .

مدى السنوات	أ (1-5)	ب (6-10)	ج (11-15)	المجموع
التكرار	40	20	20	80
النسبة	%50	%25	%25	%100

عينة البحث التي مارسة حياة الأمومة في مدة ما بين 1–5 سنوات عدد الاطفال ما بين 0–2 طفل خبرتهن في مجال الأمومة ضعيفة وإهتمامهن ينحصر في الذات والزوج والبيت و يمثلن 50 من عينة البحث . ومن مارسن حياة الأمومة 6–10 سنوات يمثلن 25%من عينة البحث ،ومن 11–15سنة يمثلن 25% . عدد أطفال العينتين ما بين 1–7 طفل فهن في حاجة للمعلومات والسلوك الصحي الواقي لحماية أطفالهن والأسرة.

جدول رقم (4) يوضح عدد الأطفال عند عينة البحث وحاجة الأم والطفل لهذا النوع من البرامج

عدد الأطفال	الفئة أ	الفئة ب	الفئة ج	المجموع
التكرار	من 0–2	1 – 3	7–1	80
النسبة	%50	%25	%25	%100

يتضح من الجدول أعلاه (5) أن عدد الأطفال للفئات الثلاثة(أ+ب +ج) لا يمثل عبء قاسي بل بالعكس يحفز الأم لمتابعة البرامج الصحية في كل القنوات من أجل الوقاية والحماية ومكافحة المرض . والفرصة متاحة من خلال برنامج صحتك وصحة وعافية للاسئلة عن كل ما له صلة بمرض الطفل والأم ، و احياناً يستجاب لها وتحفز بالعلاج المجاني عند طبيب إخصائي .

وصف الاستبانة ومحاورها:

تتكون من خطاب تطلب فيه الباحثة من العينة التعاون معها في الإجابة على عبارات الاستبانة التي تشمل ثلاثون عبارة عن أمراض الطفولة الستة .16 عبارة عن أمراض الإيدز والأسهالات .

تطبيق القياس على عينة الدراسة:

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخد ام الإستبيان كاداة في حين إستخدمت المنهج التجريبي ،كمقياس للوعي الصحي .

بعد إختيار العينة تم تطبيق مقياس الوعي الصحي حيث تم تخصيص نسخة من المقياس لكل أفراد العينة ، وإلقاء تعليمات المقياس والرد على إستفساراتهن ومتابعتهن أثناء الإجابة.

رصد نتائج تطبيق المقياس وتحليلها:

حيث تم تصنيف إجابات العينة ورصدها وجدولتها ثم استخدمت الباحثة برنامج SPSS للتحليل الإحصائي لتحليل النتائج وتفسيرها .

وجهت الباحثة العينة لوضع علامة (*)أمام الخيار المناسب .

2- محاور الإستبانة:

المحورالأول:

مجموعة عبارات(30عبارة) عن الأمراض الستة التي تصيب الأطفال في سن مبكرة والتي يجب أن تكون الأم ملمة بمعلومات معرفية ثقافية تحمي الأطفال ضد الأمراض الستة والتي تشمل "4،6،10":

1. الدفتريا.
2. السعال الديكي.
3. التتانوس(الكزاز).
4. شلل الأطفال.
5. الحصبة العادية.
6. السل.

إستبانة رقم (1):

عن الأمراض الستة التي تهدد حياة الطفل تحتوي على 30 عبارة .هذه الإستبانة وزعت على عينة البحث قبل سماع ومشاهدت البرنامج في 1 أغسطس 2009 م ثم جمعت أوراق الإستبانة ثم وزعت مرة أخرى بعد سماع ومشاهدة البرنامج في 20 أغسطس 2010 م.ثم خضعت للتحليل لمعرفة النتائج .

المحور الثاني:

الأمراض التي تهدد صحة الإناث الإنجابية والطفولة المبكرة والتي تشمل:

1. الأيدز.
2. إصابات الإسهال.

إستبانة رقم (2) ملحق (2):

عن الأمراض التي تهدد صحة الإناث الإنجابية والطفولة المبكرة تحتوي على 16عبارة .وزعت الإستبانة قبل سماع ومشاهدة البرنامج في يوم 1 \ أغسطس 2009 م ثم جمعت . وزعت مرة أخرى بعد سماع ومشاهدة البرامج في يوم 20/ أغسطس 2010 م . ثم خضعت للتفسير والتحليل لمعرفة النتائج .

إستبانة (رقم 3) (ملحق رقم 3):

المقارنة:

وبعد معرفة نتيجة التحليل في القبلي والبعدي وضح للباحثة أن العينة تحتاج فعلاً لمذيد من المعلومات المعرفية ذات العلاقة بأمراض الطفولة والصحة الإنجابية فصممت برنامج معرفي توعوي وهو عبارة عن معلومات معرفية علمية عن أمراض الطفولة الستة والأيدز وأمراض الإسهالات مصحوبة بالصور الإيضاحية وقد ملكت الباحثة العينة (تجريبية وضابطة =80) بعد الإختبار البعدي مذكرات معينة . وحددت لهم فترة إطلاع من سبتمبر 2010 إلى يناير 2011م .ثم خضعت العينة (80 أمرأة،أم) لإختبار بعدي (مقارنة بين المجموعة ذات الشهادة العلمية الثانوية والأدبية) .

المعالجات الإحصائية:

إنطلاقاً من اهمية الإحصاء في ترجمة الدرجات إلى دلالات معينة تفيد في تفسير نتائج البحوث فقد عالجت الباحثة النتائج التي تحصلت عليها من خلال الإحصاءآت الاتية "9":-

المتوسط الحسابي :

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{مجموع التكرارات}}$$

النسبة المئوية :-

$$\text{النسبة المئوية \%} = \frac{\text{عدد أفراد العينة}}{\text{لمجموع الكلي لأفراد}} \times 100$$

الإنحراف المعياري لقياس تشتت الإجابات ومدى انحرافها عن متوسطها الحسابي، وكلما كان الانحراف صغيراً، كان معناه أن القيم متجمعة حول متوسطها الحسابي، وبالتالي فإن قيمة المتوسط تمثل إجمالي الإجابات تمثيلاً صادقاً، ويكون وفق المعادلة:

$$ع = \frac{\text{ا مج}(س-س)2}{ن}$$

حيث أن :

ع = تمثل الإنحراف المعياري

س= تمثل المتوسط الحسابي

س= تمثل درجة المفحوص

ن= تمثل عدد المفحوصين

اختبار(ت) (2) لمعرفة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة :

$$ت = \frac{ص}{\text{مج ح2ف / ن (ن-1)}}$$

حيد

ص=متوسط الفرق بين الإختبارين القبلي والبعدي

مج ح2 ف= مجموع مربعات للانحرافات عن وسطها الحسابي

ن = عدد أفراد العينة

(ن-1)=درجات الحرية .

إختبار كاي 2 :

لإيجاد مربع كاى لمعرفة آراء وإتجاهات أفراد العينة في عبارات الإستبانة

$$\text{كاي } 2 = \frac{ك}{\text{مج}(ك\ ج - ك\ ن)}$$

حيث:

ك ج = التكرار التجريبي

ك ن = التكرار النظري

ويفسر هذا إن كاي2 تعادل مجموع خوارج قسمة مربعات الفروق بين التكرارات التجريبية والتكرارات النظرية على التكرارات النظرية (9)

2-4 البيانات الخاصة بالمنهج التجريبي :

لتحقق من الفرض الأول والذي نصه (برامج التوعية الطبية- الصحية المقدمة من تلفزيون السودان القومي وقناة النيل الأزرق لهما أثر إيجابي توعوي صحي على إناث محلية أمدرمان الفئة العمرية 18-45 سنة .

لإختبار صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام إختبار (ت) حيث تقارن قيمة(ت) المحسوبة مع الصيغ الرياضية لاختبار(ت) مع قيمتها الجدولية المرصودة في جداول رياضية خاصة أعدت لمعرفة الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) المحسوبة فان كانت قيمتها أكبر من أو تساوي قيمة (ت) الجدولية فهي دالة إحصائياً . وفي ضوء ذلك بالاستعانة باختبار(ت)تم التحقيق من صحة الفرض.

عرض نتائج البحث :

عرض نتائج البحث قبل سماع و مشاهدة و متابعة برامج صحتك و صحة و عافية ، المقدم من تلفزيون

السودان القومي وقناة النيل الأزرق وذلك لقياس مدى وعي واتجاه عينة البحث . وهذا الوعي الصحي

المكتسب اكيد يعين الأم على السلوك الصحي الذي ينصب في صالح صحة الطفل وتجنبه الأمراض التي تهدد صحته وتقلق الأم .

نتائج البحث قبل مشاهدت وسماع برنامج صحتك الذي يقدمه بروفسير مامون حميدة وصحة وعافية الذي يقدمه دكتور عمر خالد و التي تقدم صباح كل جمعة و إجابات العينة موضحة في الجداول أدناه :

جدول رقم (5): يوضح نتائج إجابات عينة البحث عن المحور الأول(إختبار قبلي) (قبل سماع ومشاهدة برامج صحتك في التلفزيون القومي وصحة وعافية في قناة النيل الأزرق) عن الأمراض الستة التي تهدد صحة الأطفال.

رقم العبارة	العبارة	موافق	النسبة %	لا أوافق	النسبة %	لا أدري	النسبة %
مرض الدفتريا	1	8	16	12	24	20	40
	2	6	12	16	32	28	56
	3	10	20	20	40	20	40
	4	25	50	20	40	5	10
	5	15	30	19	38	16	32
السعال الديكي	1	5	10	28	56	17	34
	2	10	20	15	30	25	50
	3	14	28	16	32	20	40
	4	16	32	20	40	14	28
	5	25	50	10	20	15	30
الكزاز	1	2	4	20	40	28	56
	2	10	20	10	20	30	60
	3	13	26	17	34	20	40
	4	15	30	15	30	20	40
	5	5	10	15	30	20	40
شلل الأطفال	1	2	4	24	48	24	48
	2	9	18	13	26	28	56
	3	10	20	13	26	27	54
	4	12	24	10	20	28	56
	5	11	22	14	28	25	50
الحصبة العادية	1	3	6	17	34	30	60
	2	9	18	14	28	27	54
	3	13	26	13	26	24	48
	4	12	24	11	22	27	54
	5	11	22	15	30	24	48
السل	1	5	10	13	26	32	64
	2	7	14	11	22	32	64
	3	9	18	13	26	28	56
	4	12	24	12	24	26	52

الملاحظ من الجدول أعلاه رقم (5) يتضح أن نسبة لا ادري من أكبر النسب وهذا يعكس عدم الإهتمام بمتابعة البرامج الصحية من الإعلام المرئي في الوقت الذي يكاد يكون معظم العينة متابعة بإنتظام المسلسلات اليومية في القنوات الفضائية المتاحة .

جدول رقم (6) : يوضح إجابة عينة البحث (ن= 80) على إستبانة المحور الثاني (الأيدز وإصابات الإسهالات'4،6) وذلك قبل مشاهدة وسماع برنامج صحتك (إختبار قبلي) المقدم في تلفزيون السودان القومي وصحة وعافية من قناة النيل الأزرق .

رقم العبارة	العبارة	أوافق	النسبة %	لا أوافق	النسبة %	لا أدري	النسبة %
(الأيدز)	1	12	24	6	12	32	64
	2	10	20	19	38	21	42
	3	11	22	21	42	18	36
	4	11	22	21	42	18	36
	5	12	24	13	26	25	50
	6	7	14	13	26	30	60
	7	9	18	21	42	20	40
	8	9	18	20	40	21	42
إصابات الإسهال	1	6	12	14	28	30	60
	2	7	14	12	24	31	62
	3	9	18	13	26	28	56
	4	12	24	14	28	24	48
	5	13	26	17	34	20	40
	6	9	18	11	22	30	60
	7	15	30	11	22	24	48
	8	14	28	11	22	25	50
	9	18	30	11	22	22	44
	10	20	40	11	22	19	38
	11	22	44	11	22	17	34
	12	24	48	11	22	15	30
	13	26	52	11	22	13	26
	14	28	56	11	22	11	22
	15	30	60	11	22	9	18
	16	32	64	11	22	7	14
	17	34	68	11	22	5	10
	18	36	72	11	22	3	6
	19	38	76	11	22	1	2
	20	40	80	11	22	0	0

	6	9	18	11	22	30	60
	7	15	30	11	22	24	48
	8	14	28	11	22	25	50

نتيجة اختبار القبلي في الوعي للمحور الأول والثاني متدنية . ولقد وزع الإستبيان على العينة المكونة من 80 أم ولكن المشاركة الفعلية كانت من خمسون أم فقط (عشرون لم تسلم الإستبيان وعشرة لم تجيب على بعض البنود ولذا حزفت استمارات الإستبيان) . معظم نسبة إجابات العينة محصورة في لا أوافق لا ادري . بالرغم من تكثيف الإعلام العالمي و المحلي و الأقليمي ومنظمة الصحة العالمية عن الأيدز و إصابات الأسهال .

البيانات الخاصة بالبرنامج التجريبي :-

نتيجة الفرض الأول:

لتحقق من الفرض الأول للدراسة والذي نصه(توجد فروق في المعرفة والوعي بين نتائج العينة في الإختبار البعدي والقبلي) ولإختبار صحة هذا الفرض إحصائياً تم إستخدام إختبار (ت) حيت تمت مقارنة (ت) المحسوبة مع قيمة (ت) الجدولية المرصودة في جداول رياضية خاصة وذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لقيمة ت المحسوبة فكانت قيمتها أكبر من قيمة (ت) الجدولية إذاً النتيجة دالة إحصائياً (إذاً يرفض الفرض الصفري وهو فرض العدم وقبل الفرض البديل) وطبعاً إذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من الجدولية فهي ليست دالة إحصائياً وبالتالي يقبل الفرض الصفري و يرفض الفرض البديل .

مناقشة النتائج:

نتائج العينة بعد سماع برامج صحتك وصحة وعافية :

جدول(7) يوضح احصاء وصفي وقيمة (ت) لدرجات العينة التجريبية(ن=40) والضابطة(ن=40) في التطبيق البعدي لاختبار الوعي المعرفي الصحي بعد سماع البرامج :

المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	مستوى الدالةعند (0,05)
التجريبية (ن =32)	62,35	4,11				
الضابطة (ن =33)	42,18	4,26	63	19,417	2	دالة

شاركت فعلياً في المجموعة التجريبية 32 وفي الضابطة 33 فكان العدد الكلي المشارك 65 من العدد الكلي 80.(وذلك لان عينة البحث لم تكمل الإجابة على كل عبارات الإستبانة فتقلص العدد إلى ما يشار إليه في الجدول رقم 7))دلت النتائج في الجدول أعلاه على أن مستوى الوعي للمجموعة التجريبية لمحاور الإستبانة أفضل من الضابطة ويستدل على ذلك فقد بلغ متوسط درجات التجريبية (62,35) درجة وذلك من المجموع الكلي لدرجات المقياس والبالغ (70درجة) درجة بنسبة مئوية (89,07 %) .

واشارت النتائج أيضاً أن قيمة (ت) المحسوبة (19,417) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (0,05) وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

الوعي الصحي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وذلك لصالح المجموع التجريبية .

نتائج عينة البحث قبل و بعد سماع و مشاهدة و متابعة برنامج صحتك و صحة و عافية في الفترة من 20 أغسطس2009م –20/ أغسطس 2010 م :-

نقاش المحور الأول"امراض الأطفال الستة" (قبل سماع ومشاهدة برنامج صحتك وصحة وعافية' 3،5،7،10):-

نقاش جدول رقم (5) والذي يوضح مدى وعي وإتجاه عينة البحث بالمعلومات العلمية الصحية وذلك قبل سماع ومشاهدة البرنامج .

الجدول اعلاه (5) يحتوي على عبارات (30 عبارة) علمية عن الأمراض التي تهدد صحة الأطفال (ملحق رقم5).

مالم تهتم الأم وجميع أفراد الأسرة بصحة الطفل قبل وبعد الميلاد واتباع الأرشادات الصحية ومحاولة إمتلاك المعلومة العلمية الصحية المساعدة، سوف تنتشر تلك الأمراض وتصير وباءاً يهدد الطفولة عامة.

الملاحظ أن إجابات لا ادري ولا أوافق احتلت أعلى النسب المئوية من إجابات عينة البحث . ونسب موافق متدنية بالمقارنة مع لا ادري . من تحصلن على نسب عالية في موافق هن من التخصص العلمي وهذا التدني أعلى على التوالى في مرض السل، ثم شلل الأطفال و الحصبة العادية .

نقاش المحور الثاني"الإيدز وإصابات الإسهال" (قبل) سماع ومشاهدة برنامج صحتك وصحة وعافية :

نقاش جدول رقم (6) يوضح مدى وعي وإتجاه عينة البحث بالأمراض التي تهدد صحة الأم والطفل :

يلاحظ في الجدول أعلاه (6) و المكون من 8 عبارات (ملحق رقم 12)أن نسب لا ادري كانت أعلى في العبارة رقم 1، 6 ،5 ونسب أوافق أكثر بالمقارنة مع الجدول رقم (5) و تعزو الباحثة ذلك لكثرة الإعلام عن الأيدز عالمياً ومحلياً .

ويلاحظ أيضاً في الإجابة على عبارات امراض إصابات الإسهال أن لا أدري ،تليها لا أوافق كانت عالية بالمقارنة مع أوافق .

نقاش المحور الأول جدول رقم (7) يوضح نقاش إجابات عينة البحث بعد سماع ومشاهدة ومتابعة برنامج صحتك وصحة وعافية المقدم من تلفزيون السودان القومي وقناة النيل الأزرق في الفترة 20 أغسطس 2009 –20 أغسطس 2010م :

إجابات عينة البحث في الإختبار البعدي(مرض الدفتريا) كانت نسب أوافق عالية جداً وهي ما

بين 80–92% ولا ادري ما بين 2–8 % المقارنة بالإختبار القبلي غير واردة لان الفرق واسع .

إجابات (بعدي) على مرض السعال الديكي أوافق كانت عالية جداً ما بين 78–92% ولا ادري ما بين 2–12% ايضاً يوجد فرق ملاحظ في إجابات الإختبار القبلي (جدول رقم 5) وفي شلل الاطفال نسب أوافق عالية جداً ما بين 78–86% ولا ادري مابين 6–10% وهذا ملاحظ في بقية امراض المحور الأول والثاني في الإختبار البعدي .

نتائج البحث أعلاه توضح الآتي :

أن فرض البحث الأول والذي يشير إلى أن البرامج الصحية التعليمية المقدمة من تلفزيون السودان القومي وقناة النيل الأزرق

ليس لها أثر إيجابي صحي على إناث محافظة أمدرمان الفئة العمرية 18–45 سنة . هذا الفرض اسقط لان نتائج البحث القبلي والبعدي أثبتت العكس .

فرض البحث الثاني والذي يشير إلى أنه توجد علاقة إرتباط بين البرنامج الصحي المقدمة من تلفزيون السودان القومي وقناة

وقناة النيل الأزرق و السلوك الصحي المكتسب لدى عينة البحث .

نتائج الإختبار البعدي (جدول 7) أثبتت صحة هذا الفرض .مشاهدة وسماع ومتابعة البرنامج الذي قدمه بروفسير مامون

حميدة ، صحتك وصحة وعافية وشارك فيهما عدداً كبيراً من المتخصصين حملة درجات علمية طبية وصحية رفيعة وقدم بصورة علمية تعليمية تربوية رسخ في أذهان عينة البحث الوعي و الإتجاه المطلوب .

تم رصد درجات العينة وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات الإتجاه العلمي والأدبي في المحور المتعلق بمدي الوعي في المحور الأولى يوضح جدول رقم(8) تلك النتائج.

جدول رقم (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للفرق بين مجموعة الاتجاه الأدبي والعلمي في الوعي بالمحور الأول:-

الإتجاه	ن	الدرجةالكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
العلمي	40	30	15,9	3,86		غير دالة إحصائياً
الأدبي	40	30	15,6	4,41	0,334	

ويتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة ذات التخصصين المختلفين حيث إن قيمة (ت) المحسوبة لم تتجاوز(0,334) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية .ممايشير إلى تقارب الوعي بين مجموعتي الدراسة . كما لايتضح من الجدول أن هنالك إنخفاض في مستوى الوعي المعرفي على الرغم من أن ذات الإتجاه العلمي من المفترض أن يكن أكثر وعي و معرفة وذلك لطبيعة الإتجاه العلمي في المرحلة الثانوية والمواد التي تدرس .

الجدول (9) :-يوضح المحور الثاني المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للفرق بين إتجاه العينة في الوعي الصحي (البرنامج التجريبي) :

الإتجاه	ن	الدرجةالكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
العلمي	40	30	27,95	1,45		
الأدبي	40		26,43	2,66	3,36	دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول أعلاه (9) إرتفاع مستوى الوعي الصحي لدى عينتي البحث بأهمية بث المعلومة الصحية التثقيفية من خلال الإعلام المرئي و الجرعات الداعمة . حيث بلغ متوسط درجات الإتجاه الأدبي 26,43 كما بلغ متوسط الإتجاه العلمي 27,95 وهي متوسطات عالية تشير إلى إرتفاع الوعي الصحي بعد متابعة البرامج الصحية و الجرعات التجريبية .

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الإتجاه العلمي و الأدبي لصالح العلمي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,36)وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0,01) وقد يرجع هذا الفرق لطبيعة التخصص والتي يمكن أن تؤثر في سرعة إستيعاب البرنامج التجريبي مع المعلومة الصحية من الإعلام المرئي.

المحور الثالث :

حيث تم رصد درجات العينة وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعيارى وقيمة (ت) للفرق بين درجات الإتجاهين ويشير الجدول(10)إلى النتائج التي تم التوصل إليها :

جدول (10) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للفرق بين إتجاه العينة في محور رقم (3، إصابات الأسهال، 7) .

الإتجاه	ن	الدرجةالكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	40		25,23	2,36		دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)
أدبي	40	30	19,20	2,16	11,47	

يتضح من الجدول اعلاه ارتفاع مستوى وعى العينة العلمية نحو المحور(رقم 3) وتفوقهم بفروق دالة إحصائياً عن مستوى وعي العينة الأدبية حيث تشير النتائج إلى أن هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية بين درجات المساق العلمي والأدبي حيث بلغت قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين 11,74 لصالح العينة العلمية وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01وقد يرجع الفرق في الإتجاه نحو الوعي الصحي لصالح المجموعة العلمية إلى طبيعة الإتجاه العلمي المسبق في المرحلة الثانوية .

تم رصد درجات الإتجاهين في المحور الرابع مقياس الوعي الصحي المتعلق بالسلوك الصحي .كما تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات العينة ويشير الجدول (11) للنتائج التي تم التوصل إليها.

مقياس الوعي الصحي لدى المساقين:

جدول (11):يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للفرق بين الإتجاهين في الوعي نحو المحور رقم(3).

الإتجاه	ن	الدرجةالكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	40	30	26,92	1,45		دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)
أدبي	40	30	25,80	2,66	2,10	

يتضح من الجدول اعلاه (11) إرتفع مستوى وعي المجموعتين نحو محور (إصابات الإسهال)حيث بلغ متوسط الإتجاه الأدبي (25,80)كما بلغ متوسط درجات العلمي (26,92) وهي متوسطات عالية تشير إلى إرتفاع وعي اهمية الوقاية الصحية .كما يتضح من الجدول وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة العلمية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,8,10) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وقد يرجع هذا إلى الكم المعرفي تخصص وإعلام مرئي مما يؤثر في تنمية وعظم الوعي الصحي.

النتائج الإجمالية لمقياس الوعي الصحي:

حيث تم جمع درجات العينتين في محاور المقياس الأربعة وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات العينتين في المقياس ككل كما موضح في الجدول ادناه :-

جدول رقم 12) :المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة(ت) ومستوى الدلالة للفرق بين العينتين في مقياس الوعي الصحي

الإتجاه	ن	الدرجةالكلية للمحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
العلمي	40	120	95,43	6,30	4,95	دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01)
الأدبي	40		87,30	9,15		

يتضح من الجدول أعلاه أرتفع مستوى الوعي الصحي للعينتين حيث أن الدرجات تعدت في المتوسط العام أكثر من 70% من درجات القياس ما يشير إلى ان البرامج التجريبي بعد جرعات الإتصال المرئي لها أثر في تنمية الوعي الصحي . كما يتضح من الجدول وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينتين لصالح العينة العلمية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,95) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى(0,01) وقد يرجع هذا الفرق إلى طبيعة الإتجاه (علمي-ادبي)وهي قد تؤثر في تنمية الأهتمامات .

ملخص البحث: هدف موضوع البحث لقياس الوعي الصحي المكتسب من برامج الإعلام المرئي المتاح من برنامج صحتك وصحة وعافية . برنامج تشابهت في الهدف والغرض والكيفية .ويدعو للحلقات الأسبوعية

متخصصون يقدمون معلومات طبية مختصرة ويجيبوا على اسئلت المرضى ومنح كرت علاج مجاناً .

غرض البحث تقيم المدى المعرفي الصحي والسلوك المكتسب لفئة مهمة تشمل أمهات الفئة العمرية 18–45 سنة ولديهن اطفال في الفئة العمرية 2–7 سنوات .

تصميم المقايس وجدولت النتائج كانت إيجابية و أدت الغرض المطلوب بعد ان دعمت ببرامج فيه تفاصيل طبية صحية سلوكية واقية ومكافحة (ملحق رقم 5).وكانت النتيجة مرضية للباحثة والعينة المستهدفة .

أهم نتائج البحث:

- أن فرض البحث الأول والذي يشير إلى أن البرامج الصحية التعليمية المقدمة من تلفزيون السودان القومي وقناة النيل الأزرق ليس لها أثر إيجابي صحي على إناث محافظة أمدرمان الفئة العمرية 18–45 سنة. هذا الفرض اسقط لان نتائج البحث القبلي والبعدي أثبتت العكس .
- فرض البحث الثاني والذي يشير إلى أنه توجد علاقة إرتباط بين البرنامج الصحي المقدمة من تلفزيون السودان القومي والقناة النيل الأزرق والسلوك الصحي المكتسب لدى عينة البحث. نتائج الإختبار البعدي (جدول 7) أثبتت صحة هذا الفرض مشاهدة وسماع ومتابعة برامج صحتك وصحة وعافية صحة وعافية وشارك فيهما عدداً كبيراً من المتخصصين حملة درجات علمية طبية وصحية رفيعة وقدم بصورة علمية تعليمية تربوية رسخ في أذهان عينة البحث الوعي والإتجاه المطلوب. تم رصد درجات العينة وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين درجات الإتجاه العلمي والأدبي في المحور المتعلق بمدي الوعي في المحور الأولى يوضح جدول رقم(8) تلك النتائج.

التوصيات :

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن التوصية بما يلي:

- يجب أن تهتم وسائل الإعلام والإتصال أكثر ببرامج التوعية ذات العلاقة بصحة الأم و الطفل والإنسان السوداني في الريف والحضر والبوادي .
- أن تلتزم وسائل الإعلام المرئي والمسموع باستمرارية وتنمية وإستدامة البرامج العلمية الصحية بتفاصيل أكثر وبالتحديد ذكر الأسباب والمكافحة والوقاية والمواكبة مع مستجدات العلاج عالمياً .
- توفير المعلومة الوقائية التي تساعد المواطن وافراد الأسر في مواكبة ماجد في أساليب المعالجة والمكافحة والوقاية خاصة من الأمراض الستة ذات العلاقة بهذا البحث .
- توفير ما جد عالمياً لمكافحة الإيدز والإسهالات من معلومات طبية وآليات علاج لحاملي المرض (carrier)

المراجع:

1. إمام ، إ براهيم ،(1998م) :الإعلام الإذاعي والتلفزيوني .ط2، دار الفكر العربي، القاهرة .
2. الزبير ، زينب ، (1999م) : صحة الإنسان ما بين البيئة والتبيؤ .إدارة التعريب ، جامعة الخرطوم ، السودان .
3. الزبير ، زينب ، و حسن ، الصادق ، و يوسف، ثريا ، والصديق ، عائدة ، وسيد ، عبد اللطيف ،(2003م) : التربية البيئية .مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، السودان .
4. الزبير ، زينب ،(2006م) : صحة البشرية والأمراض البيئية .منظمة الصحة العالمية، السودان .
5. حسن ، حامد وخليفة ، سعدون ويوسف، فلكس ،(1999م) :حماية البيئة من التلوث بالفيروسات .

دار الراتب الجامعية ،الأردن .

6. عودة ، احمد ،(1998م): القياس و التقويم في العملية التدريسية . دار الأمل ، الأردن .
7. منظمة الصحة العالمية ،(1993م) : دليل الرعاية المنزلية لمرضى الإيدز .البرنامج العالمي للايدز ، منظمة الصحة العالمية الاسكندرية .
8. الزبير،زينب،(2012م):الدراسات السودانية .جامعة الخرطوم ، السودان .

الأوراق العلمية :

1- احمد ، عبد الماجد ،(2006م):'' التلفزيون الإقليمي وأبعاد التنمية ''. ورقة بحثية من بحث ماجستير، في كتاب التلفزيون والأفكار المستحد ثة ،المطبعة الهاشمية ، دمشق ،سوريا .

2- رسائل الماجستير والدكتوراه

3- بشير ، الشفيع ،(1996م) : '' تأثير التصميم البصري في التذكر بصريا للشفافيات إلى رفع معدل التذكر'' . ماجستير غير منشور ، كلية الدراسات العليا ،كلية التربية، جامعة الخرطوم ،السودان .

4- عجيب ، عطيات ،(1980م:)'' : تقييم الخدمات الصحية ووضع خطة عمل للصحة المدرسية ''. ماجستير غير منشور ، كلية الدراسات العليا ، كلية الطب ، جامعة الخرطوم ، السودان .

سبل الارتقاء بجودة خدمات المكتبات الطبية المتخصصة
في هيئة التعليم التقني : دراسة تطبيقية

ثناء عبد الجبار خلف خيري
رئيس قسم تقنيات المعلومات والمكتبات
معهد الادارة / الرصافة
thanakalaf@yahoo.com

بتول جعفر علي
عميد معهد الادارة / الرصافة
معهد الادارة / الرصافة
b.alansary@yahoo.com

الملخص: *يهدف البحث الى التعريف بمفهوم المكتبات الجامعية والجامعية المتخصصة ووظائفها وخدماتها وتسليط الضوء على الجودة وجودة المكتبات الجامعية وتقويم ادائها وتم تحليل واقع الالتزام بمعايير جودة خدمات المكتبات (مكتبة المعهد الطبي التقني – بغداد ومكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد)، وبيان رضا المستفيدين من خدمات المكتبات (عينة البحث). اما منهجية البحث فقد تم اتباع المنهج المسحي التطبيقي واسلوب المقابلة والاستبيان ، حيث ووزعت اربعة استبانات وكالاتي:*

1. الاستبانة الاولى الخاصة بمكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية وضمت (6) سؤالاً وجهت الى امين المكتبة عند مقابلته.

2. الاستبانة الثانية الخاصة بمكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد وضمت (6) سؤال وجهت الى امين المكتبة عند مقابلته.

3. الاستبانة الثالثة فهي تخص رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل المكتبات (عينة البحث) للعام الدراسي 2013/ 2014.

4. الاستبانة الرابعة تخص رؤساء الاقسام العلمية في المؤسسات التعليمية عينة البحث.

وتوصل البحث الى مجموعة من النتائج اهمها:

أ. ثبوت صحة فرضيات البحث الثلاثة.

ب. بلغت نسبة رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد (5ر88%).

ج. بلغت نسبة رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل مكتبة المعهد الطبي التقني – بغداد (6ر87%).

د. قيام اعضاء الهيئة التدريسية (اللجنة العلمية) بشكل دوري بتقديم المشورة والمقترحات اللازمة لمساندة العملية التعليمية في المكتبة لكلا المكتبتين حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (100%).

هـ. تتوفر سياسة واضحة لتنمية المكتبة لدى الادارة العليا (رؤساء الاقسام العلمية) للمكتبات عينة البحث حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (100%).

واما مقترحات البحث فهي:

1. تشجيع ثقافة الجودة وتطويرها في مؤسسات هيئة التعليم التقني.

2. العمل على تطبيق معايير جودة وقياس اداء خدمات المكتبات الجامعية المتخصصة ومتابعتها.

3. توفير عدد من اخصائي المكتبات وتكنولوجيا المعلومات ضمن كادر المكتبات الجامعية المتخصصة للارتقاء بجودة خدماتها.

4. تفعيل دور رؤساء الاقسام العلمية لتنمية وتطوير الخدمات التي تقدمها المكتبات الجامعية الطبية المتخصصة.

الكلمات المفتاحية : *جودة ، خدمات المعلومات ، المكتبات المتخصصة ، المكتبات الطبية ، المكتبات الجامعية المتخصصة، المكتبات الطبية العراقية ، المعهد الطبي التقني/ بغداد ، كلية التقنيات الصحية والطبية / بغداد.*

الاطار العام للبحث

1. مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث من خلال الاجابة على التساؤلات الاتية:

أ. بيان سبل الارتقاء بجودة خدمات المكتبات(عينة البحث).

ب. هل هناك اهتمام من قبل الادارة العليا في المؤسسات التعليمية والمتمثلة برؤساء الاقسام العلمية الطبية بالمكتبة ووجود ستراتيجية لتطوير المكتبة والارتقاء بخدماتها.

ج. هل ان خدمات المكتبات الطبية المتخصصة تلبي احتياجات المستفيدين (عينة البحث).

د. هل يتم الالتزام بمعايير جودة الخدمات المكتبية.

2. فرضيات البحث

أ. هناك علاقة قوية ذات دلاله احصائية بين رضا المستفيدين وخدمات المكتبات الطبية المتخصصة والارتقاء بجودة خدماتها.

ب. هناك علاقة قوية ذات دلاله احصائية بين تخطيط رؤساء الاقسام العلمية الطبية للمكتبة وسبل الارتقاء بجودة خدماتها.

ج. هناك علاقة قوية ذات دلاله احصائية بين الالتزام بتطبيق معايير وتقويم جودة خدمات المكتبات الطبية المتخصصة والارتقاء بجودة خدماتها.

3. اهمية البحث

تنبع اهمية البحث من خلال التعريف بالمكتبات المتخصصة الطبية وجودة خدماتها بما يساهم في تحقيق الرضا لدى المستفيدين ويعزز قدراتها التنافسية مع مراكز المعلومات البحثية هذا من جهة والاستفادة

من نتائج البحث عند القيام بعملية تطوير المكتبات المتخصصة الطبية وتقويم ادائها من جهة اخرى.

4. اهداف البحث

يهدف البحث الى تحقيق الاهداف الاتية:

أ. التعريف بمفهوم المكتبات الجامعية.

ب. التعريف بمفهوم المكتبات الجامعية المتخصصة ووظائفها وخدماتها.

ج. التعريف بمفهوم الجودة وجودة خدمات المعلومات.

د. تسليط الضوء على معايير جودة المكتبات الجامعية وتقويم ادائها.

هـ. تحليل واقع الالتزام بمعايير جودة خدمات المكتبات (عينة البحث).

و. بيان رضا المستفيدين من خدمات المكتبات الطبية (عينة البحث).

منهج البحث:

تم استخدام المنهج المسحي التطبيقي واتباع اسلوب المقابلة والاستبيان.حيث توجد ثلاث مكتبات طبية ، متخصصة في بغداد تابعة لهيئة التعليم التقني هي :-

أ. مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد.

ب. مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد

ج. مكتبة المعهد الطبي التقني / المنصور.

وتم اختيار المكتبتين (أ ، ب) بشكل عشوائي وبذلك تكون نسبة عينة البحث (66%) من المكتبات الطبية المتخصصة التابعة لهيئة التعليم التقني في بغداد.

ووزعت اربعة استبانات وكالاتي :-

أ. الاستبانة الاولى الخاصة بمكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد ، في ارقام للعام الدراسي 2013 / 2014. وضمت (6) سؤالاً وجهت الى امين المكتبة عند مقابلته.

ب. الاستبانة الثانية الخاصة بمكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد، في ارقام للعام الدراسي 2013 / 2014. وضمت (6) سؤال وجهت الى امين المكتبة عند مقابلته.

ج. الاستبانة الثالثة الخاصة بمستوى الرضا عن الخدمات المقدمة من المكتبات (عينة البحث) للعام الدراسي 2013 / 2014 ، حيث وزعت الاستبانة على عينة البحث بنسبة (20%) لكلا المكتبتين كالاتي:

- (273) استبانة للمستفيدين من خدمات مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية، وتم استلام (270) استبانة.
- (165) استبانة للمستفيدين من خدمات مكتبة المعهد التقني / بغداد ، وتم استلام (160) استبانة.

د. الاستبانة الرابعة الخاصة بالتخطيط من قبل رؤساء الاقسام العلمية لجودة خدمات المكتبات الطبية المتخصصة حيث وزعت (15) استبانة على عينة البحث وبنسبة (100%) كالاتي:

- (8) استبانة وزعت على رؤساء الاقسام العلمية في المعهد الطبي التقني / بغداد.
- (7) استبانة وزعت على رؤساء الاقسام العلمية في كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد.

2. الاسلوب المستخدم في التحليل

تم استخدام الاسلوب النظري في التعريف بالمكتبات الطبية المتخصصة وبجودة خدماتها ومعاييرها، في حين تم اعتماد اسلوب التحليل الكمي والوصفي في الاستبانة مع استخدام بعض النسب المئوية التي تخدم اهداف البحث.

3. حدود البحث

الموضوعية: المكتبات الطبية المتخصصة وجودة خدماتها.

المكانية: كلية التقنيات الصحية والطبية (بغداد).

المعهد الطبي التقني / بغداد (بغداد).

الزمانية: العام الدراسي 2013 / 2014.

اللغوية: العربية والانكليزية.

1. نموذج البحث الافتراضي

الدراسات السابقة

أ. دراسة ثامر محمد ابو الخير[1] بعنوان "الجودة الشاملة وتقييم الاداء في المكتبات الاكاديمية تجربة كلية الامير سلطان للسياحة والادارة بجدة" تناولت الدراسة موضوع الجودة وتقييم الاداء في المكتبات الاكاديمية من خلال مكتبة الامير سلطان للسياحة والادارة بجدة وكان الغرض الرئيسي لتقييم الاداء داخل المكتبات الاكاديمية والذي يمكن تحديد مقياس بداية Benchmark بحيث يظهر المستوى الحقيقي للاداء داخل المكتبة الاكاديمية.

ب. دراسة امين احمد باوزير[2] بعنوان"قياس جودة خدمات المكتبة الجامعية بكلية الطب والعلوم الصحية من وجهة نظر الطلاب" 2010. هدفت الدراسة الى التعرف على الواقع الفعلي لاستخدام خدمات المعلومات المتوفرة في مكتبة كلية الطب الجامعية واوجه استفادة طلبة الكلية من خدمات المعلومات وقدرة خدمات المعلومات المتوفرة على تلبية الاحتياجات. واستخدم المنهج

المسحي واعتمد على الاستبيان كاحد ادوات جمع المعلومات، اما اهم النتائج فهي:

1. ان مستوى الخدمة لا يرقى الى الطموح المتوقع من الخدمة المطلوبة وخاصة في جوانب البحث عن المعلومات والوصول اليها.
2. ان الكثير من الطلاب يستخدمون المكتبة كموقع يسهل عملية مناقشة السيمينارات وليس كمكان للرجوع الى المراجع والمجلات ذات العلاقة بالدرس.
3. ان خدمة الانترنت من الخدمات الحديثة التي تلاقي اقبالاً كبيراً من المستفيدين من كافة الفئات. اما اهم التوصيات فتمثلت بأعادة هيكلية المكتبة ووضع رؤية شاملة لها يمكنها ان تلبي خدمة المستفيدين منها وتواكب عملية النهوض بالعملية التعليمية والبحثية التي تنتهجها جامعة عدن.

المبحث الاول : جودة خدمات المعلومات

- مفهوم الجودة

جاء في معجم لسان العرب[3] لابن منظور بان اصل كلمة الجودة (جود) والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء أي اصبح جيداً ، واجاد أي اتي بالجيد من القول والفعل ، اما مصطلح الجودة فهو شيء معين يقترب من الكمال او مجموعة من المواصفات التي يتميز بها منتوج معين يحقق حاجات مستخدم ذلك المنتوج. اما قاموس المورد فان كلمة الجودة تعني المنزلة الرفيعة.

ان الجودة ليست اكثر من تحقيق حاجات العميل ، أي انها تعني خلق ثقافة متميزة في الاداء تتضافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء ، وذلك بالتركيز على جودة الاداء في مراحله الاولى وصولاً الى الجودة المطلوبة باقل كلفة واقصر وقت[4]

ويرى البعض ان ادارة الجودة الشاملة في المجال التربوي هي مجموعة من المعايير والاجراءات يهدف تنفيذها الى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتشير الى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والانشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر ادوات واساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق النتائج المرضية[5].

ان جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب ، وسوق العمل ، والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من اجل خلق ظروف مواتية للابتكار والابداع لضمان تلبية المنتج العلمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب[6] .

ويميل الباحثان الى التعريف العراقي للجودة بموجب الدليل الارشادي لتطبيق ضمان الجودة = QAAPPLICATION GUIDE هي "درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة، وتلك المتفق عليها معه[7]

مفهوم خدمات المعلومات وانواعها

هي كافة التسهيلات التي تقدمها المكتبات ومراكز المعلومات والانشطة والعمليات التي تقوم بها لغرض تسهيل وصول المستفيد الى المعلومات المطلوبة باسرع الطرق وايسرها والافادة منها وبالتالي اشباع حاجاته المعلوماتية[8].

وقد يتشابه لدى البعض او يعتبر مترادفاً هو مصطلح خدمات المكتبة وخدمات القراء وخدمات المستفيدين مع مصطلح خدمات المعلومات الا ان مصطلح خدمات المعلومات هو الاعم والاشمل والاحدث لانه يرتبط بتسهيل وصول المستفيدين الى المعلومات المطلوبة والافادة منها ولانه يعكس دور تكنولوجيا المعلومات في تقديم الخدمات المقصودة[9].

ويرى معظم المختصين في علم المكتبات والمعلومات ان انواع خدمات المعلومات تتمثل بالاتي[10]:

- البث الانتقائي للمعلومات.
- البث الراجع.
- الاحاطة الجارية[11].
- الترجمة العلمية.
- تدريب المستفيدين.
- الخدمات المرجعية (الرد على الاسئلة والاستفسارات)[12].
- خدمة تداول اوعية المعلومات.
- خدمة التصوير والاستنساخ.
- البحوث الببليوغرافيا الراجعة[13].
- استرجاع البيانات الرقمية.
- التزويد الالكتروني المكتبي.
- الفهرسة والفهرسة الالية.
- الاعارة بين المكتبات.
- البريد الالكتروني.
- الاتصال بالمؤتمرات عن بعد.
- خدمات الدوريات[14].
- خدمات توثيق المعلومات.
- خدمات التعليم والتعليم عن بعد E-learnin

- متطلبات خدمات المعلومات والعوامل المؤثرة فيها:

3. **الكادر البشري المؤهل:** ان نجاح الخدمات المكتبية يعتمد اساساً على مستوى ونوعية العاملين في المكتبات ومدى وعيهم وفهمهم لطبيعة العمل المكتبي.

مصادر المعلومات: يتحدد نجاح الخدمة المكتبية او تطورها بمدى قوة مصادر المعلومات المتوفرة في المكتبات او ضعفها وكلما كانت مصادر المعلومات شاملة لفروع المعرفة البشرية ومتنوعة المستويات وحديثة ومطابقة للمعايير المكتبية المتعارف عليها كانت المكتبة في وضع مكنها من تلبية وتحقيق الاهداف التي تسعى اليها والاستجابة

الفعالة والسريعة لاحتياجات المستفيدين من خدماتها. وهناك ثلاثة اشكال لمصادر تتمثل بالاتي:

أ. مصادر المعلومات المطبوعة (التقليدية).

ب. مصادر المعلومات غير المطبوعة (غير تقليدية).

ج. مصادر المعلومات الالكترونية وهي كل ماهو متعارف عليه من مصادر المعلومات التقليدية والورقية مخزونه الكترونياً على وسائط ممغنطه او ليزرية بانواعها ، او ما هو مخزون في ملفات قواعد البيانات وبنوك المعلومات المتاحة للمستفيدين عن طريق الاتصال المباشر On– Line او داخلياً في المكتبة او مراكز المعلومات عن طريق منظومة الاقراص المتراصة CD – Rom.

1. التسهيلات اللازمة للمستفيدين هي ان تقدم المكتبة كافة التسهيلات اللازمة من اجل الاستفادة من الخدمات المكتبية وتوفير اجواء البحث العلمي والتي تساعد بدورها المستفيدين[16].

2. المتطلبات المالية ولكي تؤدئ الخدمات بشكل فعال فهي تحتاج الى متطلبات مالية تتمثل في النفقات لتنمية وبناء مجموعة المكتبة وشراء مصادر المعلومات والاجهزة .. الخ. **وتتأثر خدمات المعلومات بمجموعة من العوامل يمكن حصرها بالاتي[17]:**

1. نوع المكتبة ومؤسسات المعلومات.
2. اهداف المكتبات ومؤسسات المعلومات.
3. مجتمع المستفيدين.
4. العاملون في المكتبة (مؤهلاتهم ، ثقافتهم ، عددهم).
5. الامكانيات التكنولوجيا.
6. الموارد المالية.

- معايير قياس اداء المكتبات وجودتها

توجد عدد من المعايير لقياس اداء المكتبات وجودتها منها[18] :

1. عدد الكتب لكل طالب = مجموع عدد الكتب في المكتبة / مجموع عدد الطلاب
2. عدد الاستعارات لكل طالب = مجموع عدد الاستعارات خلاللسنة / مجموع عدد الطلاب
3. مدى ملائمة مساحة المكتبة وعدد مقاعد المطالعة لعدد الطلبة.
4. مدى احتواء المكتبة على الكتب والدوريات وخاصة المتعلقة بأختصاصها.
5. عدد الكتب والدوريات المضافة خلال السنة.
6. مدى توفر الصيانة المستمرة والدورية لمقتنيات المكتبة.

معدل عدد الساعات التي تفتح فيها = عدد ساعات الفتح (اسبوعياً /شهرياً) / عدد ساعات الدوام الفعلي (اسبوعياً / شهرياً)

وقد حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مجموعة من الاوزان معدة من قبل مجموعة من الخبراء وتتمثل بالاتي[19]:

1. تخصيص مساحة (08ر. م^2) لكل طالب.
2. توفير مقاعد تستوعب (25%) من مجموع الطلبة واعضاء الهيئة التدريسية في وقت واحد.
3. تخصيص مساحة (1ر4م^2) لكل (1000) مجلد.
4. توفير مصادر معلومات بواقع (10) عناوين لكل طالب.
5. توفير عشرة الاف عنوان على الاقل عن التأسيس.
6. الاشتراك بخمسة عناوين من الدوريات الورقية والالكترونية لكل تخصص.
7. تخصيص جهاز حاسوب او طرف لكل (200) طالب.
8. تخصيص موظف مختص لكل (300) طالب.
9. توفير رف واحد لكل (25) مجلد من نوع الرفوف المفتوحة .**المبحث الثاني المكتبات المتخصصة**

- **مفهوم المكتبات الجامعية**

تعرف المكتبات الجامعية على انها "مركز ثقافي يقدم خدمات لدعم المناهج الدراسية والبحوث العلمية داخل الجامعة من خلال جمع وتنظيم وتيسير تداول مجموعاتها من مصادر المعلومات المتنوعة والمختلفة في موضوعاتها وفق فئات الجامعة وهم الاساتذة والطلبة والباحثون"[20].

وهناك مصطلح مترادف مع المكتبة الجامعية وهو مصطلح المكتبة الاكاديمية والتي تكون تابعة لكلية او جامعة او مؤسسة تعليمية اخرى تقوم بتهيئة المعلومات والخدمات المكتبية للمجتمع الاكاديمي المكون من الطلبة والمدرسين والعاملين في هذه المؤسسات.

اما الدكتور ربحي مصطفى عليان فأنه يعتبر المكتبة الجامعية / الاكاديمية من اقدم انوع المكتبات ظهوراً منذ ظهور المؤسسات الاكاديمية بأشكالها المختلفة ثم الحاق المكتبات بها من اجل دعم عملية التعلم والتدريس والبحث العلمي ، فقد عرف المكتبات الجامعية المركزية بانها تلك المكتبات او مجموعة المكتبات التي تنشأ وتمول وتدار في الجامعات وذلك لتقديم المعلومات والخدمات المكتبية المختلفة للمجتمع الاكاديمي المكون من الطلبة والمدرسين والاداريين العاملين في الجامعة وكذلك المجتمع المحلي[21].

- **مفهوم المكتبات المتخصصة**

هي المكتبات التي تقتني مجموعة من المواد والمصادر المتخصصة في موضوع معين او عدة موضوعات ذات علاقة ، وتقوم بتقديم خدماتها المكتبية المتقدمة والمتخصصة لاشخاص معنيين متخصصين يعملون في مؤسسة متخصصة[22].

وتعمل المكتبات المتخصصة في نطاق التخصصات التي تتفق واهتمامات المؤسسات او الهيئات التي ترعاها ، وعادة ما ينعكس ذلك على ما يتوفر فيها من اوعية المعلومات وما تقدمه من خدمات[23].

- **مفهوم المكتبات الجامعية المتخصصة**

ان المكتبات المتخصصة تتمثل بكونها مكتبات اكاديمية ذات مستوى معين تقدم خدماتها الى فئة خاصة من المستفيدين ولموضوع محدد كالمكتبات الطبية المتخصصة لموضوع الطب.

- **مميزات المكتبات الجامعية المتخصصة**

تمتاز المكتبات الجامعية المتخصصة عن غيرها عن المكتبات بالاتي[24]:

1. تخصصها في موضوع معين.
2. ان المستفيدين غالباً ما يكونون على درجة متقدمة من التعليم في مجال المتخصص.
3. تكون اوعية المعلومات اكثر حداثه وعمقاً وتخصصاً كالدوريات والبحوث والتقارير والنشرات وغيرها.
4. غالباً ما تكون اجراءاتها الفنية اكثر دقة وتخصص حيث تنفرد بتقديم بعض الخدمات وتحاول ايصال المعلومة المناسبة للشخص المناسب وفي الوقت والمكان المناسب.
5. تتبع المكتبات الجامعية المتخصصة سياسة المؤسسة التعليمية التابعة لها .
6. تتميز بمؤهلات عالية الجودة للعاملين فيها.
7. لها ميزانية كبيرة.

ان المكتبات الجامعية المتخصصة تقوم بتقديم الخدمات التقليدية التي تقدمها المكتبات الاخرى بالاضافة الى انفرادها ببعض الخدمات، وتتلخص خدماتها بالاتي[25] :-

1. خدمات الاعارة (الداخلية والخارجية) لجميع اوعية المعلومات ولفترة زمنية وشروط غير محددة.
2. الخدمات المرجعية سواء بشكلها المباشر او الكتابي او عبر التلفون.
3. خدمات الببليوغيا المختلفة والمتخصصة سواء من خلال اعداد قوائم للكتب ، الكشافات ، والمستخلصات .
4. الخدمات الارشادية للباحثين وتدريبهم على كيفية استخدام مصادر المعلومات الموجودة في المكتبة.
5. خدمات تصوير الوثائق بمختلف اشكالها وعادة ما تقدم مجاناً.
6. خدمة الترجمة.
7. خدمة البث الانتقائي للمعلومات.

- خدمات المكتبات الجامعية المتخصصة

المبحث الثالث: المؤشرات الدالة على جودة خدمات المكتبات المتخصصة (عينة البحث) للعام الدراسي 2013 / 2014

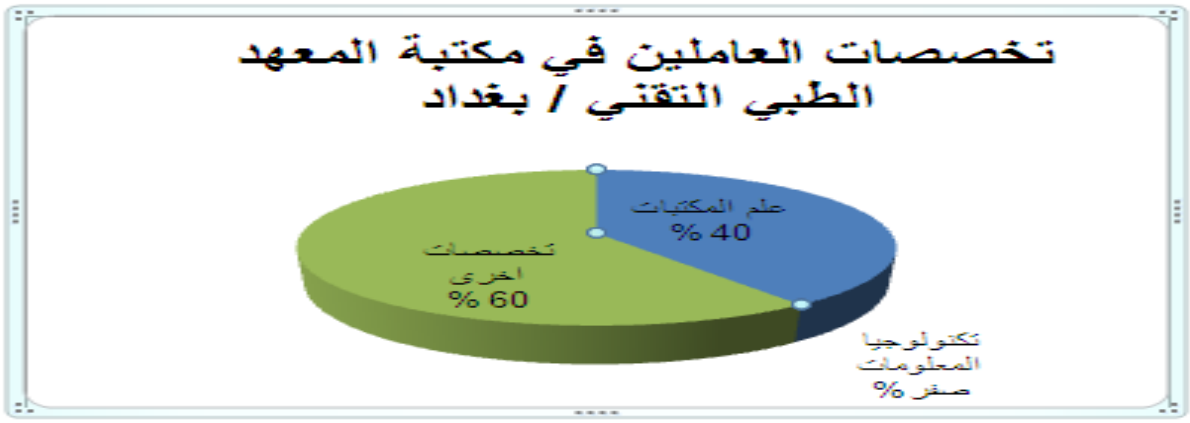
جدول رقم (1) يبين المحددات والمعايير لمكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	المحددات	المعيار	القيمة وفق المعيار	القيمة الفعلية	الملاحظات
1	مساحة المكتبة	08ر. م^2 لكل طالب	08ر66 م^2	275 م^2	زيادة بنسبة (416%) عن المساحة وفق المعيار
2	العدد الاجمالي لمقاعد المكتبة	25% من مجموع اعداد الطلبة	5ر206 مقعد	50 مقعد	انخفاض بنسبة (75%) عن عدد المقاعد وفق المعيار
3	عدد مجاميع المكتبة	عشرة عناوين لكل طالب	8260 عنوان	10529 عنوان	زيادة بنسبة (127%) عن عدد العناوين وفق المعيار
4	عدد موظفي المكتبة	موظف واحد لكل 300 طالب	75ر2 موظف	5 موظفين	زيادة بنسبة (182%) عن عدد الموظفين وفق المعيار
5	جهاز حاسوب	جهاز واحد لكل 200 طالب	13ر4 أجهزة حاسوب	6 أجهزة حاسوب	زيادة بنسبة (145%) عن عدد اجهزة الحاسوب

جدول رقم (2) يبين تخصصات موظفي كتبة المعهد الطبي التقني / بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	تخصصات الموظفين	العدد	النسبة المئوية
1	علم المكتبات	2	%40
2	تكنولوجيا المعلومات	-	-
3	تخصصات اخرى	3	%60
المجوع		5	%100

يتضح من الجدول رقم (2) اعلاه ان (60%) من عدد العاملين في المكتبة من غير تخصص المكتبات وتكنولوجيا المعلومات مما يعطي مؤشر على انخفاض جودة الخدمات المكتبية المقدمة من المكتبة.



جدول رقم (3) يبين مستوى الرضا للمستفيدين من خدمات مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	الاسئلة	نعم		كلا		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
1	هل تبذل العناية المهنية المطلوبة لحل مشكلات المستفيدين	144	%90	16	%10	160	%100
2	هل ان تجهيزات المكتبة حديثة	128	%80	32	%20	160	%100
3	هل ان مظهر الموظفين انيق والزي جيد	144	%90	16	%10	160	%100
4	هل تتوفر في المكتبة اوعية معلومات باللغتين العربية والانكليزية	160	%100	–	–	160	%100
5	هل يتم تأدية الخدمة بطريقة صحيحة	144	%90	16	%10	160	%100
6	هل يتم تقديم الخدمة في الوقت المناسب	128	%80	32	%20	160	%100
7	هل هناك سجلات دقيقة ومثبتة تعبر عن محتويات المكتبة وخدماتها	160	%100	–	–	160	%100
8	هل توجد فولدرات ونشرات تبين اوقات عمل وخدمات المكتبة	112	%70	48	%30	160	%100
9	هل هناك شعور لدى المستفيدين بالامان مع موظفي المكتبة	160	%100	–	–	160	%100
10	هل ان ساعات عمل المكتبة ملائمة	160	%100	–	–	160	%100
11	هل هناك برامج الكترونية علمية تعليمية	112	%70	48	%30	160	%100
12	هل تقوم المكتبة بالتعريف عن خدماتها للطلبة الجدد	144	%90	16	%10	160	%100
13	هل نظام البحث في المكتبة عن اوعية المعلومات كفوء من حيث الاسترجاع	128	%80	32	%20	160	%100

	المجموع	1824	%87ر6	256	%12ر4	2080	%100

يتضح من الجدول رقم (3) اعلاه ان هناك رضا من قبل المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل المكتبة حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (87ر6%)، مما يثبت صحة الفرضية الاولى للبحث.

جدول رقم (4) بين اجابات رؤساء الاقسام العلمية في المعهد الطبي التقني / بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	الاسئلة	نعم		كلا		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
1	هل تتوفر لدى المؤسسة التعليمية سياسة واضحة لتنمية المكتبة	8	%100	–	–	8	%100
2	هل تتوفر لدى المؤسسة التعليمية ستراتيجية واضحة لمصادر المعلومات وترتبط مباشرة بستراتيجية تطوير المناهج للمفردات التعليمية	7	%87ر5	1	%12ر5	8	%100
3	هل ان الالتزام بتطبيق معايير جودة الخدمات يؤدي الى الارتقاء بجودة خدمات المكتبات	8	%100	–	–	8	%100
4	هل يقوم اعضاء الهيئة التدريسية (اللجنة العلمية) بشكل دوري بتقديم المشورة والمقترحات اللازمة لمساندة وتطوير عمل المكتبة	8	%100	–	–	8	%100
5	هل تشرك المؤسسة التعليمية أمين المكتبة في الاطلاع على المتغيرات والتحديثات للمفردات للمناهج العلمية لمواكبة التغيرات الحاصلة فيها للتهيئ لها	4	%50	4	%50	8	%100
6	هل ان قيامكم بالتخطيط لعمل المكتبة يؤدي الى الارتقاء بجودة خدماتها	8	%100	–	–	8	%100
7	هل تعتبر رضا المستفيدين عن خدمات المكتبة دليل على الارتقاء بجودة خدماتها	8	%100	–	–	8	%100
8	هل ان المكتبة مشتركة في المكتبة الافتراضية العلمية العراقية	8	%100	–	–	8	%100
9	هل تتوفر انظمة امن لمنع ضياع محتويات المكتبة والاستخدام السيئ لشبكة الانترنت	8	%100	–	–	8	%100
10	هل ان الستراتيجية العليا للمؤسسة التعليمية تتضمن	7	%87ر5	1	%12ر5	8	%100

	وجود اخصائي مكتبات وتكنولوجيا معلومات ضمن كادر المكتبة						
11	هل توفر المؤسسة التعليمية دعماً مالياً كافياً لتغطية مستلزمات المكتبة	6	%75	2	%25	8	%100
المجموع		80	%91	8	%9	88	%100

يتضح من الجدول رقم (4) اعلاه ان نسبة الاجابة بنعم للجدول ككل (91%) ، وان نسبة الاجابة بنعم بلغت (100%) على الاسئلة (1، 3 ، 4 ، 6 ، 7، 8 ، 9) وهو مايثبت صحة الفرضيات الثلاثة للبحث ، بينما بلغت نسبة الاجابة بنعم (5ر87%) على السؤالين (2 ، 10) ، وكانت نسبة الاجابة بنعم (50%) على السؤال الخامس ، وبلغت نسبة الاجابة بنعم (75%) على السؤال الحادي عشر.

– المؤشرات الدالة لمكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد

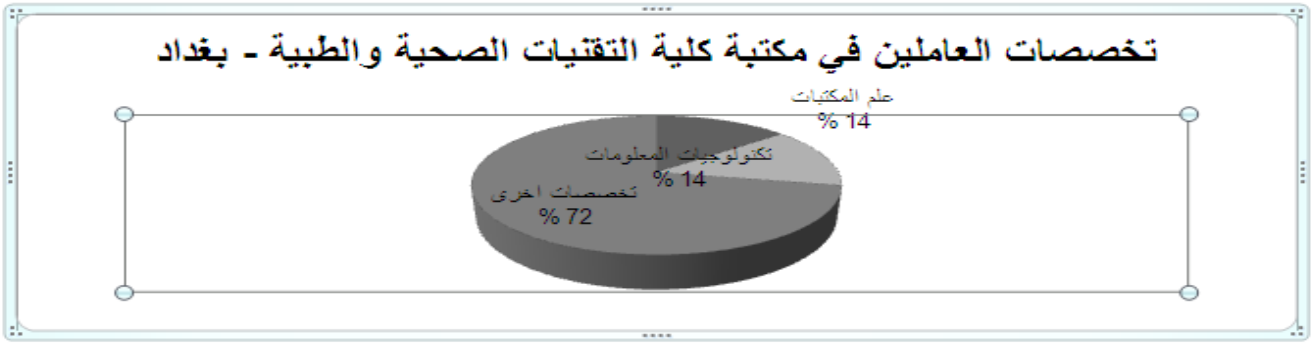
جدول رقم (5) يبين المحددات والمعايير لمكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	المحددات	المعيار	القيمة وفق المعيار	القيمة الفعلية	الملاحظات
1	مساحة المكتبة	08ر. م^2 لكل طالب	36ر109 م^2	341 م^2	زيادة بنسبة (311%) عن المساحة وفق المعيار
2	العدد الاجمالي لمقاعد المكتبة	25% من مجموع اعداد الطلبة	75ر341 مقعد	150 مقعد	انخفاض بنسبة (56%) عن عدد المقاعد وفق المعيار
3	عدد مجاميع المكتبة	عشرة عناوين لكل طالب	13670 عنوان	4701 عنوان	انخفاض بنسبة (65%) عن عدد العناوين وفق المعيار
4	عدد موظفي المكتبة	موظف واحد لكل 300 طالب	5ر4 موظف	7 موظفين	زيادة بنسبة (155%) عن عدد الموظفين وفق المعيار
5	جهاز حاسوب	جهاز واحد لكل 200 طالب	8ر6 أجهزة حاسوب	12أجهزة حاسوب	زيادة بنسبة (176%) عن عدد اجهزة الحاسوب

جدول رقم (6) يبين تخصصات موظفي كتبة المعهد الطبي التقني / بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	تخصصات الموظفين	العدد	النسبة المئوية
1	علم المكتبات	1	%14
2	تكنولوجيا المعلومات	1	%14
3	تخصصات اخرى	5	%72
المجوع		7	%100

يتضح من الجدول رقم (2) اعلاه ان (72%) من عدد العاملين في المكتبة من غير تخصص المكتبات وتكنولوجيا المعلومات مما يعطي مؤشر على انخفاض جودة الخدمات المكتبية المقدمة من المكتبة.

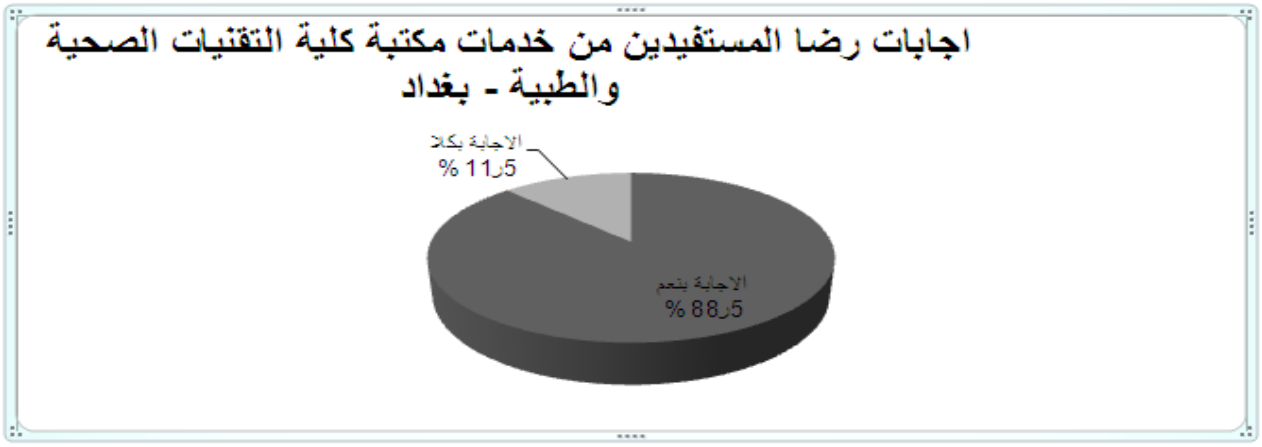


جدول رقم (7) يبين مستوى الرضا للمستفيدين من خدمات مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	الاسئلة	نعم		كلا		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية

1	هل تبذل العناية المهنية المطلوبة لحل مشكلات المستفيدين	243	%90	27	%10	270	%100
2	هل ان تجهيزات المكتبة حديثة	243	%90	27	%10	270	%100
3	هل ان مظهر الموظفين انيق والزي جيد	189	%70	81	%30	270	%100
4	هل تتوفر في المكتبة اوعية معلومات باللغتين العربية والانكليزية	189	%70	81	%30	270	%100
5	هل يتم تأدية الخدمة بطريقة صحيحة	270	%100	–	–	270	%100
6	هل يتم تقديم الخدمة في الوقت المناسب	243	%90	27	%10	270	%100
7	هل هناك سجلات دقيقة ومثبتة تعبر عن محتويات المكتبة وخدماتها	270	%100	–	–	270	%100
8	هل توجد فولدرات ونشرات تبين اوقات عمل وخدمات المكتبة	189	%70	81	%30	270	%100
9	هل هناك شعور لدى المستفيدين بالامان مع موظفي المكتبة	270	%100	–	–	270	%100
10	هل ان ساعات عمل المكتبة ملائمة	270	%100	–	–	270	%100
11	هل هناك برامج الكترونية علمية تعليمية	189	%70	81	%30	270	%100
12	هل تقوم المكتبة بالتعريف عن خدماتها للطلبة الجدد	243	%90	27	%10	270	%100
13	هل نظام البحث في المكتبة عن اوعية المعلومات كفوء من حيث الاسترجاع	243	%90	27	%10	270	%100
	المجموع	3105	%88ر5	405	%11ر5	3510	%100

يتضح من الجدول رقم (7) اعلاه ان هناك رضا من قبل المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل المكتبة حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (91%)، مما يثبت صحة الفرضية الاولى للبحث.



جدول رقم (8) بين اجابات رؤساء الاقسام العلمية في كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد للعام الدراسي 2013 / 2014

ت	الاسئلة	نعم		كلا		المجموع	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
1	هل تتوفر لدى المؤسسة التعليمية سياسة واضحة لتنمية المكتبة	7	%100	–	–	7	%100
2	هل تتوفر لدى المؤسسة التعليمية ستراتيجية واضحة	6	%87.5	1	%12ر5	7	%100

	لمصادر المعلومات وترتبط مباشرة بستراتيجية تطوير المناهج للمفردات التعليمية						
3	هل ان الالتزام بتطبيق معايير جودة الخدمات يؤدي الى الارتقاء بجودة خدمات المكتبات	7	%100	-	-	7	%100
4	هل يقوم اعضاء الهيئة التدريسية (اللجنة العلمية) بشكل دوري بتقديم المشورة والمقترحات اللازمة لمساندة وتطوير عمل المكتبة	7	%100	-	-		%100
5	هل تشرك المؤسسة التعليمية أمين المكتبة في الاطلاع على المتغيرات والتحديثات للمفردات للمناهج العلمية لمواكبة التغيرات الحاصلة فيها للتهيئ لها	6	%87ر5	1	%12ر5	7	%100
6	هل ان قيامكم بالتخطيط لعمل المكتبة يؤدي الى الارتقاء بجودة خدماتها	7	%100	-	-	7	%100
7	هل تعتبر رضا المستفيدين عن خدمات المكتبة دليل على الارتقاء بجودة خدماتها	7	%100	-	-	7	%100
8	هل ان المكتبة مشتركة في المكتبة الافتراضية العلمية العراقية	7	%100	-	-	7	%100
9	هل تتوفر انظمة امن لمنع ضياع محتويات المكتبة والاستخدام السيئ لشبكة الانترنت	6	%87ر5	1	%12ر5	7	%100
10	هل ان الستراتيجية العليا للمؤسسة التعليمية تتضمن وجود اخصائي مكتبات وتكنولوجيا معلومات ضمن كادر المكتبة	5	%71ر4	2	%28ر6		%100
11	هل توفر المؤسسة التعليمية دعماً مالياً كافياً لتغطية مستلزمات المكتبة	6	%87ر5	1	%12ر5	7	%100
المجموع		71	%92	6	%8	77	%100

يتضح من الجدول رقم (8) اعلاه ان نسبة الاجابة بنعم للجدول ككل (92%) ، وان نسبة الاجابة بنعم بلغت (100%) على الاسئلة (1، 3 ، 4 ، 6 ، 7، 8) وهو مايثبت صحة الفرضيات الثلاثة للبحث ، بينما بلغت نسبة الاجابة بنعم (87ر5%) على الاسئلة (2 ، 5 ، 9 ، 11) ، وكانت نسبة الاجابة بنعم (71ر4%) على السؤال العاشر .

المبحث الرابع: النتائج والمقترحات

النتائج

1. ثبوت صحة فرضيات البحث الثلاثة.
2. ان مساحة مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد هي اكبر من المساحة المعيارية وبنسبة زيادة قدرها (416%) عن المساحة بموجب المعيار.
3. ان مساحة مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد هي اكبر من المساحة المعيارية وبنسبة زيادة قدرها (311%) عن المساحة بموجب المعيار.
4. انخفاض عدد
5. عدد المقاعد بموجب المعيار.
6. زيادة عدد عناوين مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد بنسبة (127%) عن عدد العناوين بموجب المعيار.
7. انخفاض عدد عناوين مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد بنسبة (65%) عن عدد العناوين بموجب المعيار.
8. زيادة عدد العاملين في مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد بنسبة (182%) عن عدد العاملين بالمكتبة بموجب المعيار.
9. زيادة عدد العاملين في مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد بنسبة (155%) عن عدد العاملين بالمكتبة بموجب المعيار.
10. زياد عدد حواسيب مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد بنسبة (145%) عن عدد الحواسيب بموجب المعيار.
11. زيادة عدد حواسيب مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد بنسبة (176%) عن عدد الحواسيب بموجب المعيار.
12. بلغت نسبة رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من قبل مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد (87ر6%).
13. بلغت نسبة رضا المستفيدين من الخدمات المقدمة من قبل مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية – بغداد (88ر5%).
14. تتوفر سياسة واضحة لتنمية المكتبة لدى الادارة العليا (رؤساء
15. الاقسام العلمية) في المؤسسات التعليمية للمكتبات عينة البحث حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (100%).

16. قيام اعضاء الهيئة التدريسية (اللجنة العلمية) بشكل دوري بتقديم المشورة والمقترحات اللازمة لمساندة العملية التعليمية في المكتبة ولكلا المكتبتين عينة البحث حيث بلغت نسبة الاجابة بنعم (100%)

المقترحات:

1. تشجيع ثقافة الجودة وتطويرها في مؤسسات هيئة التعليم التقني .
2. العمل على تطبيق معايير جودة وقياس اداء خدمات المكتبات الجامعية المتخصصة ومتابعتها
3. زيادة عدد مقاعد مكتبة المعهد الطبي التقني / بغداد لتتلائم ومعايير الجودة .
4. زيادة عدد مقاعد مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية / بغداد لتتلائم ومعايير الجودة .
5. زيادة عدد عناوين مكتبة كلية التقنيات الصحية والطبية / بغداد لتتلائم ومعايير الجودة .
6. توفير عدد من اخصائي المكتبات وتكنولوجيا المعلومات ضمن كادر المكتبات الجامعية المتخصصة للارتقاء بجودة خدماتها.
7. تفعيل دور رؤساء الاقسام العلمية لتنمية وتطوير الخدمات التي تقدمها المكتبات الجامعية الطبية المتخصصة.

المصادر:

1. ثامر محمد ابو الخير (2010). – "الجودة الشاملة وتقييم الاداء في المكتبات الاكاديمية تجربة كلية الامير سلطان للسياحة والادارة بجدة". – جدة – المملكة العربية السعودية.
2. باوزير ، امين احمد (2010). – "قياس جودة خدمات المكتبة الجامعية بكلية الطب والعلوم الصحية من وجهة نظر الطلاب". – المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة 11 – 13 / اكتوبر 2011.
3. ابن منظور (1984). – "معجم لسان العرب".
4. Benhard .R. .- (1991). – "Pubuc Administere Yisns an Action Orientation, Pacific Grove Cali Forniq , USA .Cole Publishing P 227
5. Stere Bogdon , Robert – (1997). – "introdnctio to qualitative Research Methads. – Newyork : John Uily Sons. p – 10.
6. درندري ، اقبال زين العابدين و هوك طاهرة. – (2008). – "دراسة استطلاعية لاراء واعضاء هيئة التدريس عن اجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية". – بحث مقدم الى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن). القصيم. ص4.
7. العراق. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة كربلاء. – (2010). – "مجلس ضمان الجودة : الدليل الارشادي لتطبيق ضمان الجودة = Qaappli Cation Quide" اعداد طلال محمد علي الحجاري واخرون. – كربلاء : الجامعة. ص 5 – 77 – 78.
8. عليان ، ربحي مصطفى. – (2010). – "خدمات المعلومات = Information Services" عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع. ص36.
9. الهمشري ، عمر ، ربحي مصطفى عليان. – (1997). – "المرجع في علم المكتبات والمعلومات". – عمان : دار الشروق. ص 285.
10. Mauris Lion. ( ). – Information Services In ACodemic Libraries.
11. حشمت قاسم. – (1984). – "خدمات المعلومات : محتوياتها واشكالها". – القاهرة : مكتبة غريب. ص 320 – 515 .
12. محمد فتحي عبد الهادي. – ( ). – "مقدمة في علم المكتبات والمعلومات". ص144.
13. الراوي ، باسل محمد (1988). – "خدمات المعلومات في المكتبات المركزية في الجامعات العراقية". رسالة ماجستير غير منشورة. ص 45.
14. الهمشري ،. – (2008). – "مدخل الى علم المكتبات والمعلومات ". ص 298.
15. عوني منصور. – (2003). – "واقع خدمات المستفيدين في مكتبات الجامعات الخاصة بالاردن". جامعة النيلين رسالة غير منشورة. ص 45.
16. النجداوي ، امين ، ربحي مصطفى عليان. – (2002). – "مقدمة في علم المكتبات والمعلومات:. – عمان : دار صفاء للنشر.
17. عليان ، ربحي مصطفى. – (2010). مصدر سابق. ص520.
18. موقع ديوان الرقابة المالية الاتحادي العراقي على شبكة الانترنت.
19. كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية العدد م / 191 في 15 / 10 / 2009.
20. الدولعي ، ايمان مهدي ، احلام داود مندوب ، ولاء احمد حسن. – (2010). – "المكتبات الجامعية العراقية رؤية مستقبلية". – بغداد : مكتبة الدار العربية للعلوم – بغداد : دار المورد للطباعة والنشر والتوزيع – دمشق. ص 25.
21. عليان ، ربحي مصطفى. – (2011). – "مبادئ علم المكتبات والمعلومات". – عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 40 – 41.
22. عليان ، ربحي مصطفى . – (2009). – "ادارة المكتبات الاسس والعمليات". – عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 29.
23. حشمت قاسم. – (2005). – "مدخل لدراسة المكتبات وعلم المعلومات". – ط 2. – القاهرة : دار غريب. ص 29.
24. عليان ، ربحي مصطفى. – (2009). – "ادارة المكتبات الاسس والعمليات". – عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع. ص 30.
25. عليان ، ربحي مصطفى. – (2009). – مصدر سابق. ص 31.

إدارة الجودة الشاملة وأثرها على الأداء الوظيفي في القطاع الخدمات الصحية
دراسة ميدانية على مستشفى علي عمر عسكر (اسبيعة)

عبدالحميد محمد وشوش
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
جامعة طرابلس–ليبيا
ah. wesh@yahoo. com

مصطفى عبدالله محمود محمود
جامعة الزيتونة– ليبيا

الملخص: *هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى التعرف على مدى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في مستشفى علي عمر عسكر، وذلك لكل عنصر من عناصرها المتمثلة في ((مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التخطيط الاستراتيجي للجودة، التحسين المستمر للخدمات المقدمة، تطوير فرق العمل، مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين، تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين والتركيز على متلقي الخدمات) في مستشفى علي عمر عسكر. وأيضا التعرف على الأداء الوظيفي المتمثلة في (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم معدل الدوران الوظيفي، والغياب) للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر. والتعرف على أثر تطبيق عناصر الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي. وقد تكون مجتمع الدراسة من الأطباء والممرضين الليبيين الذين تم تعيينهم بالمستشفى وعددهم إجمالا 502، ويبلغ عدد الأطباء الليبيين بالمستشفى حالياً 217 طبيب وطبية، ويبلغ عدد عناصر التمريض 285 ممرض وممرضة.*

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- *رغم اقتناع الإدارة العليا بفعالية برنامج إدارة الجودة الشاملة إلا أنَّها لم تقدم الدعم الكافي لتطبيقه، وبالرغم من قيام المستشفى سابقا بوضع برامج للتطوير والتحسين المستمر لضمان الجودة.*
- *تدني مستوى تطوير فرق العمل، وعدم منحها الصلاحيات الأزمة لمواجهة المشكلات قبل وقوعها، ضعف الاهتمام بآراء العناصر الطبية، وعدم إشراكهم في اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى المستشفى لتحسين الأداء و الجودة.*
- *عدم اهتمام إدارة المستشفى بمتابعة شكاوي المرضى، وتقديم الحلول الجذرية والفورية لهم.*
- *بالرغم من توفر ظروف بيئة العمل المكانية المناسبة للأطباء والممرضين، إلا ّ أن الرواتب التي يتقاضونها تعتبر قليلة ولا تتناسب مع الجهد المبذول في العمل، إضافة إلى قصور نظام العلاوات والمكافآت والحوافز بالمستشفى.*
- *تساهم العلاقات الجيدة بين الأطباء والممرضين ورؤسائهم، وكذلك بين الزملاء وبعضهم البعض في الأقسام المختلفة بالمستشفى في تحقيق رضاهم الوظيفي، و تحسين أداء العناصر الطبية بشكل واضح.*

الكلمات المفتاحية: *عناصر إدارة الجودة الشاملة، الأداء الوظيفي،الاستبيانة،مستشفى علي عسكر، ليبيا.*

المقدمة:

في ظل العولمة وثورة الاتصالات والمعلومات أصبح العالم الآن قرية صغيرة، مما أد0. ى إلى زيادة حدة المنافسة الشديدة، والتسابق بين المنظمات من أجل إرضاء عملائها، فقد توجهت الأنظار إلى إدارة الجودة الشاملة التي اعتبرتها المنظمات وسيلة فعالة من أجل إحداث تغيرات جذرية في فلسفة وأسلوب العمل فيها لتحقيق أعلى جودة، ومن هنا أصبح تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفير المناخ الملائم لها، وبالتالي إذا لم يتوفر هذا المناخ الملائم فإن على إدارة المنظمة العمل على تغيير ثقافة المنظمة وقيمها وتعديل هيكلها التنظيمي وتوجيه أنماط الإشراف بالشكل الذي يتناسب مع تطبيق المفهوم الجديد.

وتعتبر الجودة المؤسسية في مؤسسات الرعاية الصحية خطوة هامة نحو رفع الكفاءة الداخلية للأداء داخل المستشفيات والعيادات الطبية بحيث تقدم نظرية إدارة الجودة الشاملة معايير فعالة تهدف إلى تحسين مستوى الخدمة والمنتج التي تقدم للعميل من خلال نظرة واقعية تبدأ بالفلسفة والأهداف ثم الإجراءات والتدريب والتنفيذ والمتابعة. وفي ظل هذه التغيرات تواجه المستشفيات الليبية مجموعة من التحديات، من ضمنها انخفاض مستوى الأداء الوظيفي والمؤسسي ، وتدني الخدمة، وقصور الأداء الطبي، وقصور في إعداد وتأهيل العناصر البشرية وضعف كفاءة التقنية المستخدمة، ولمواجهة هذه التحديات برزت عدة نظريات ومفاهيم وأساليب إدارية حديثة لمواكبة التغيرات الناتجة عن هذه التحديات، ومن أهم هذه المفاهيم نظام إدارة الجودة الشاملة، الذي ساهم في تحقيق الأهداف المنشودة. ونظرا لهذه التحولات وجدت المستشفيات الليبية نفسها أمام تحديات عديدة، وفي الآونة الأخيرة اعتمدت وزارة الصحة الليبية خطط وأهداف تسعى من خلالها نحو الارتقاء بالخدمات الصحية وتطويرها وتحسين جودتها، وقد جاءت فكرة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الخدمات الصحية بالمستشفيات الحكومية كنتيجة حتمية لتحسين مستوى جودة الأداء الطبي، والحرص علي التميز في تقديم الخدمات الصحية في القطاع الحكومي

بالمستشفيات، وتوفير خدمات ذات جودة عالية أصبح متطلبا تنافسيا أساسيا في الوقت الراهن.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثان على تقارير تقييم ومتابعة تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في تقديم الخدمات الطبية في المستشفى محل الدراسة في ابريل 2007 و مايو 2010 ويناير 2013، ومن خلال المقابلات الشخصية لاحظ تحسناً في مستوى الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين ومن ثمَّ تدنياً لذاك المستوى، لمعدلات قد تكون أسوء مما كانت عليه حتى في بداية تبني فكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال الصحي بالمستشفى، لذلك قرر الباحثان دراسة وتحليل المشكلة المتمثلة في تدني مستوى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة في تقديم الخدمات الطبية وأثره على مستوى الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بالمستشفى قيد الدراسة. ويمكن تحقيق الغرض من هذه الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- إلى أي مستوى تطبق عناصر إدارة الجودة الشاملة في مستشفى علي عسكر؟
- إلى أي مستوى تطبق مؤشرات الأداء الوظيفي في مستشفى علي عسكر ؟
- ما مدى تأثير عناصر إدارة الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي بمستشفى علي عسكر ؟

فرضيات الدراسة:

استنادا إلى مشكلة الدراسة تمت صياغة الفرضيات التي سيجري اختبارها ودراستها، ومن ثم استخلاص النتائج والتوصيات منها، وهي كالتالي:

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفرية H0:- المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في (مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التخطيط الاستراتيجي للجودة، التحسين المستمر للخدمات المقدمة، تطوير فرق العمل، مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين، تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين والتركيز على متلقي الخدمات) لا يختلف معنويا عن 2.

الفرضية البديلةHa:- المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في (مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التخطيط الاستراتيجي للجودة، التحسين المستمر للخدمات المقدمة، تطوير فرق العمل، مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين، تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين والتركيز على متلقي الخدمات) يختلف معنويا عن 2.

الفرضية الثانية:

H0: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق مؤشرات الأداء الوظيفي التي تشتمل على (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم معدل الدوران الوظيفي، والغياب) لا يختلف معنويا عن 2.

Ha: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق مؤشرات الأداء الوظيفي التي تشتمل على (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم معدل الدوران الوظيفي، والغياب) يختلف معنويا عن 2.

الفرضية الرئيسية الثالثة: – يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. إلقاء المزيد من الإيضاح حول مدخل إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات الطبية باعتباره اتجاها حديثا في هذا المجال، وكأسلوب إداري يهدف إلى تحسين وتطوير أداء مقدمي الخدمات الصحية.
2. التعرف على مدى تطبيق عناصر الجودة الشاملة في مستشفى علي عسكر.
3. التعرف على مدى تطبيق مؤشرات الأداء الوظيفي في مستشفى علي عسكر.
4. التعرف على أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي.

أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية هذه الدراسة في ما تضيفه من معرفة ومعلومات في مجال إدارة الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في تقديم الخدمات الصحية، والذي يعتبر مجالا حديثا.
- تساهم أهمية هذه الدراسة في تحسين أداء العناصر الطبية والارتقاء به من خلال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على الخدمات الصحية، مما ينعكس إيجابا على مستوى جودة الخدمات الصحية المقدمة للمرضى.

أسلوب الدراسة:

تعتمد الدراسة على أسلوبين في تناولها لهذا الموضوع، هما على النحو التالي:-

- **أسلوب الدراسة النظرية:**

الاطلاع على الكتب والمراجع العلمية في مجال إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في تحسين جودة الخدمات الصحية باللغتين العربية والانجليزية.

- **أسلوب الدراسة الميدانية:**

المقابلات الشخصية التي تمَّ إجراءها مع مدراء الإدارات والأقسام من أطباء وممرضين وكذلك العاملين للحصول على المزيد من البيانات، وقد تمَّ توزيع قوائم الاستبيان على الأطباء والممرضين بالمستشفى بمختلف درجاتهم الوظيفية والعلمية بشكل عشوائي.

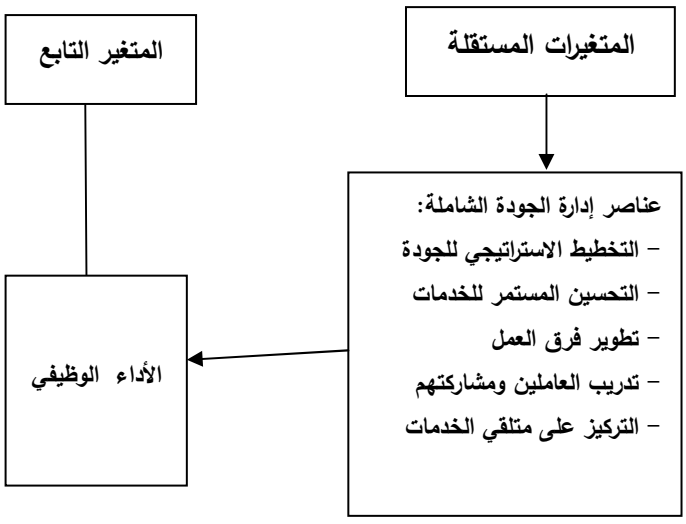
حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية للدراسة (بيئة الدراسة):** تتمثل بيئة الدراسة في مستشفى علي عمر عسكر لأمراض وجراحة المخ والأعصاب والعمود الفقري.
- **الحدود الزمنية للدراسة:** تقتصر الحدود الزمنية في دراسة إدارة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين الأداء بمستشفى علي عمر عسكر خلال الفترة 2013 م
- **الحدود البشرية للدراسة:** تتمثل الحدود البشرية للدراسة في مجتمع وعينة الدراسة كالتالي:

1. **مجتمع الدراسة:** يتمثل مجتمع الدراسة في الأطباء والممرضين الليبيين الذين تم تعيينهم بالمستشفى وعددهم إجمالا 502.
2. **عينة الدراسة:** تم أخذ عينة من الأطباء والممرضين العاملين بالمستشفى وكان عددهم 252 طبيب وممرض.

نموذج الدراسة (المتغيرات المستقلة والمتغير التابع):

شكل (1) نموذج الدراسة (المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة)



منهجية الدراسة:

1. المنهج العلمي:

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وفيه تم تحليل المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من استمارة الاستبيان في جداول وتفسيرها.

2. أدوات جمع البيانات:

تشمل عملية جمع البيانات الأدوات التالية:

- **استمارة الاستبيان:** اعتمد الباحثان على استمارة الاستبيان كأداة رئيسة في جمع البيانات والمعلومات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة، والتي تمَّ توزيعها على أفراد عينة الدراسة .
- **المقابلات الشخصية:** والتي تمَّ إجراءها مع مدراء الإدارات والأقسام من أطباء وممرضين وكذلك العاملين للحصول على المزيد من البيانات والمعلومات التي تخدم الدراسة.

1. أساليب التحليل الإحصائي:

تم تبويب وتحليل البيانات باستخدام برنامج الخدمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ثم التحليل الوصفي للبيانات التي تم تجميعها باستخدام هذا المنهج.

مصطلحات الدراسة:

الخدمة: وهي عبارة عن أي فعل أو تصرف أو نوع من الأداء يقوم به طرف معين لمصلحة طرف آخر، ويعد هذا النشاط في الأساس غير ملموس ولا يترتب عليه أي نوع من نقل الملكية، كما لا يرتبط بالضرورة ببيع منتج مادي ملموس. (المصري،ص24)

الجودة: هي التجاوب المستمر مع حاجات العميل (متلقي الخدمة) ومتطلباته. (البكري،2007)

الخدمات الطبية: هي المنفعة أو مجموعة المنافع التي تقدم للمستفيد (المريض) والمتمثلة في حصوله على الخدمات التشخيصية والعلاجية وكذلك الوقائية (المتابعة)، حيث تحقق له حالة مكتملة من السلامة الجسمانية والعقلية والاجتماعية. (جاد الرب،ص86-89)

جودة الخدمة: هي السمات والخصائص الكلية للسلع أو الخدمة التي تتطابق قدراتها على الوفاء بالمطلوب أو الحاجات الضمنية. (بواعنة،2004)

الجودة في الخدمات الطبية: هي نظام تجهيز الخدمات والمتمثل بالإحاطة المادية لتصميم التسهيلات المقدمة من تقنية وأفراد ونظام الرقابة على المستشفيات مما يحقق الرضا عند متلقي الخدمة. (جاد الرب،ص86-89)

الأداء: هو سلوك يحدث نتيجة ما يفعله الفرد استجابةً لمهمة معينة سواء فرضها عليه الآخرون أو قام به من ذاته، والأداء المقصود في هذه الدراسة هو الأداء الوظيفي للعناصر الطبية بالمستشفى، فوظيفتهم هي تقديم الخدمات الطبية للمرضى، والتي يسعون دائماً إلى تحسينها وتقديمها بجودة عالية و على أكمل وجه من خلال تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة بمستشفياتهم. (سويسي،2005،ص19)

الأداء الوظيفي: يعني جهد الموظف وأداءه في العمل أي سلوك الفرد في مجال العمل، وقياس الأداء الوظيفي هو عملية إصدار حكم على قيمة أداء العاملين، وسلوكهم الوظيفي يهدف إلى رفع كفاءتهم في القيام بأعباء الوظائف التي يشغلونها. (سويسي،2005،ص19)

العناصر الطبية: تتمثل العناصر الطبية في الأطباء العامين والأخصائيين والاستشاريين وكافة عناصر التمريض. (عبدالكافي،1424هـ).

الدراسات السابقة:

1. دراسة (سويسي 2005) بعنوان: (إدارة الجودة الشاملة وأثرها على مستوى أداء الخدمة الصحية: دراسة حالة مركز طرابلس الطبي في ليبيا) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة وأثرها على مستوى أداء الخدمة الصحية في مركز طرابلس الطبي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

وجد أن مشاركة العاملين في برامج الجودة محدودة، دقة المركز في تقديم خدماته ضمن مواعيد زمنية محددة، تدني مستوى الخدمات الفندقية المقدمة للعملاء وعدم توفر الأجهزة بشكل مستمر.

2. دراسة(التميمي،2006)، بعنوان إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء الوظيفي للعاملين، دارسة ميدانية في عينة من البنوك التجارية الأردنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير معنوي لجميع أبعاد إدارة الجودة الشاملة في الأداء الوظيفي للعاملين. وكان للتحسين المستمر للخدمات المصرفية التأثير الأكبر، ودعم الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، تركيز الجهود على تلبية حاجات ورغبات الزبائن، واعتماد الإدارة على المعلومات عند اتخاذ القرارات جاءت على التوالي في التأثير. كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والتي منها ضرورة العمل على إيجاد النظام المناسب للمعلومات يقوم بتزويد الإدارة والأقسام المصرفية كافة بالبيانات والمعلومات المساندة لتفعيل مبدأ اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق والمعلومات الصحيحة. كما أوصت الدراسة بضرورة استحداث أقسام متخصصة لضمان ومتابعة الجودة في الخدمة المصرفية.
3. دراسة (الخطيب، 2008) بعنوان أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأداء الوظيفي للعاملين، وهدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركتي مجموعة الاتصالات الأردنية- (Orange) حالياً- في الأداء الوظيفي للعاملين، بالإضافة إلى تقييم مدى تبنيها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة. لقد بينت نتائج الدراسة بان درجة تطبيق إبعاد إدارة الجودة الشاملة في شركتي الاتصالات الأردنية مجتمعة (معدل العام) كبيرة، مع وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0. 05) ولكافة ابعاد إدارة الجودة الشاملة.
4. دراسة (Wardhani et al, 2008) نقلا عن (شحادة) بعنوان " Determinants of Quality Management Systems Implementation in Hospitals" أو ما ترجمته محددات نظام إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في تطبيق برامج الجودة الشاملة في المستشفيات، وقد قام الباحث بدراسة كل المقالات التي كتبت عن تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات، باللغة الانجليزية، من عام 1992-2006، وكانت هناك أربع عشرة مقالة تطبيقية وميدانية، وقد خلص الباحث، بعد الاطلاع على هذه الدراسات، إلى أن هناك ستة عناصر أساسية تدعم وتحدد مدى نجاح برامج إدارة الجودة في المستشفيات، وهذه العناصر على الترتيب هي:(ثقافة المنظمة، وهيكل المنظمة، وقيادة الجودة، ومشاركة الأطباء، وهيكل الجودة، والكفايات التقنية).

العلاقة بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة:

الدراسات السابقة تبين أهمية برنامج إدارة الجودة الشاملة وما له من أثر على الأداء الوظيفي في مختلف المجالات، أما هذه الدراسة فتتميز بكونها تعالج مشكلة تدني مستوى تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات الطبية وأثره على الأداء الوظيفي للعناصر الطبية، حيث أنها دراسة ميدانية على مستشفى علي عمر عسكر لأمراض المخ وجراحة الأعصاب باعتباره أحد أول المستشفيات الليبية المتبنية لفكرة تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة والاستفادة منه في تحسين أداء العاملين به، والذي لوحظ فيه تغيرا كبيرا في أداء المستشفى ككل بالسنوات الماضية بعد تبنيه لهذه الفكرة.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

بعد تجميع استمارات الاستبيان استخدم الباحثان الطريقة الرقمية في ترميز البيانات حيث تم ترميز الإجابات كما بالجدول رقم (1)

جدول رقم (1) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بمقياس لكارت الثلاثي

الإجابة	غير موافق	محايد	موافق
الدرجة	1	2	3

من خلال الجدول رقم (1) يكون متوسط درجة الموافقة (2) فإذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة لا تختلف معنويا عن 2 فيدل على أن درجة الموافقة متوسطة وإذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة يزيد معنويا عن 2 فيدل على ارتفاع درجة الموافقة أما إذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة يقل معنويا عن 2 فيدل على انخفاض درجة الموافقة وبالتالي سوف يتم اختبار ما إذا كان متوسط درجة الموافقة تختلف معنويا عن 2 أم لا، وبعد الانتهاء من ترميز الإجابات و إدخال البيانات باستخدام حزمة البرمجيات الجاهزة SPSS (Statistical Package for Social Science) تم استخدام هذه الحزمة في تحليل البيانات كما يلي:-

أولا:- نتائج اختبار كرونباخ ألفا (α) للصدق والثبات

من أجل اختبار مصداقية إجابات مفردات العينة على أسئلة الاستبيان فقد تم استخدام معامل ألفا (α) فوجد أن قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجموعة من العبارات ولجميع العبارات معا كما بالجدول رقم (2)

جدول رقم (2) نتائج اختبار كرونباخ ألفا

م	مجموعة العبارات	قيمة معامل ألفاء
1	مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة	0. 898
2	التخطيط الاستراتيجي للجودة	0. 841
3	التحسين المستمر للخدمات المقدمة	0. 901
4	فرق العمل	0. 851
5	مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين	0. 876
6	تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين	0. 875
7	التركيز على متلقي الخدمات	0. 855
8	ظروف العمل وطبيعته	0. 781
9	الراتب والحوافز	0. 786
10	العلاقات مع الزملاء	0. 873
11	العلاقات مع الرؤساء	0. 889
12	تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم "معدل الدوران الوظيفي"	0. 866
13	الغياب	0. 863

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن قيم معامل كرونباخ ألفا (α) لكل مجموعة من عبارات استمارة الاستبيان ولجميع العبارات أكبر من 0. 60 وهذا يدل على وجود ارتباط قوي بين إجابات مفردات العينة على كل مجموعة من عبارات استمارة الاستبيان ولجميع العبارات في استمارة الاستبيان. مما يزيد من الثقة في النتائج التي سوف نحصل عليها.

ثانيا:- خصائص مفردات عينة الدراسة:

1-توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس

الجدول رقم (3) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم (3) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
ذكر	105	7 .41
أنثى	147	3 .58
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن معظم مفردات عينة الدراسة من الإناث ويمثل نسبة 58. 3% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي من الذكور ويمثل نسبة 41. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة.

2-توزيع مفردات عينة الدراسة حسب العمر

الجدول رقم (4) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب العمر

جدول رقم (4) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة %
أقل من 30 سنة	98	9 .38
من 30 إلى 40 سنة	102	5 .40
من 41 إلى 50 سنه	42	7 .16
من 51 سنة فأكبر	10	0 .4
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن معظم مفردات عينة الدراسة أعمارهم من 30 إلى 40 سنة ويمثل نسبة 40. 5% من مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن أعمارهم أقل من 30 سنة ويمثل نسبة 38. 9% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن أعمارهم من 41 إلى 50 سنه ويمثل نسبة 16. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي ممن أعمارهم من 51 سنة فأكبر ويمثل نسبة 4 % من جميع مفردات **عينة الدراسة.**

3- توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

الجدول رقم(5) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
دبلوم معهد متوسط	80	7 .31
دبلوم معهد عالي	46	3 .18
بكالوريوس	100	7 .39
ماجستير	15	0 .6

دكتوراه	11	4 .4
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول (5) نلاحظ أن معظم مفردات عينة الدراسة من حملة البكالوريوس ويمثل نسبة 39. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه حملة دبلوم معهد متوسط ويمثل نسبة 31. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة. تم يليه حملة دبلوم معهد عالي ويمثل نسبة 18. 3% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه حملة الماجستير ويمثل نسبة 6% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي حملة الدكتوراه ويمثل نسبة 4. 4% من جميع مفردات عينة الدراسة

4- توزيع مفردات عينة الدراسة حسب التخصص العلمي

جدول رقم (6) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة %
طب بشري	71	2 .28
تمريض	118	8 .46
طب أسنان	17	7 .6
تقنية طبية	32	7 .12
صيدلة	14	6 .5
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن معظم مفردات عينة الدراسة تخصصهم العلمي تمريض ويمثل نسبة 46. 8 % من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن تخصصهم العلمي طب بشري ويمثل نسبة 28. 2% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن تخصصهم العلمي تقنية طبية ويمثل نسبة 12. 7% من جميع مفردات العينة تم يليه ممن تخصصهم العلمي طب أسنان ويمثل نسبة 6. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي ممن تخصصهم العلمي تخصص أخر ويمثل نسبة 5. 6% من جميع مفردات عينة الدراسة.

5-توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الخبرة العملية بالمستشفى.

جدول رقم (7) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب الخبرة العملية بالمستشفى

سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	97	5 .38
من 5 إلى 9 سنوات	89	3 .35
من 10 إلى 14 سنة	37	7 .14
من 15سنة فأكثر	29	5 .11
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن معظم مفردات عينة الدراسة خبرتهم العملية بالمستشفى أقل من 5 سنوات ويمثل نسبة 38. 5% من مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن خبرتهم العملية بالمستشفى من 5 إلى 9 سنوات ويمثل نسبة 35. 3% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن خبرتهم العملية بالمستشفى من 10 إلى 14 سنة ويمثل نسبة 14. 7% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي ممن خبرتهم العملية بالمستشفى من 15سنة فأكثر ويمثل نسبة 11. 5 % من جميع مفردات عينة الدراسة .

6-توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المستوى الوظيفي

الجدول رقم (8) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لمفردات عينة الدراسة حسب عدد المستوى الوظيفي

المستوى الوظيفي	العدد	النسبة %
الإدارة العليا	13	2 .5
الإدارة الوسطى	57	6 .22
الإدارة المباشرة	182	2 .72
المجموع	252	0 .100

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن معظم مفردات العينة مستواهم الوظيفي الإدارة المباشرة ويمثل نسبة 72. 2% من جميع مفردات عينة الدراسة تم يليه ممن مستواهم الوظيفي الإدارة الوسطى ويمثل نسبة 22. 6% من جميع مفردات عينة الدراسة والباقي ممن مستواهم الوظيفي الإدارة العليا ويمثل نسبة 5. 2% من جميع مفردات عينة الدراسة.

اختبـار الفرضيات

اختبار الفرضية الأولي

الفرضية الصفرية H0:- المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في (مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التخطيط الاستراتيجي للجودة، التحسين المستمر للخدمات المقدمة، تطوير فرق العمل، مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين، تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين والتركيز على متلقي الخدمات). لا يختلف معنويا عن 2

الفرضية البديلةHa :- المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في (مدى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التخطيط الاستراتيجي للجودة، التحسين المستمر للخدمات المقدمة، تطوير فرق العمل، مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين، تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين والتركيز على متلقي الخدمات). يختلف معنويا عن 2

الجدول رقم (9) نتائج المتوسط العام لجميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	الدلالة المعنوية
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة .	**0337 .2**	**71106 .0**	**753 .0**	**452 .0**
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى التخطيط الاستراتيجي للجودة	**8722 .1**	**66992 .0**	**−028 .3**	**003 .0**
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى التحسين المستمر للخدمات المقدمة .	7611 .1	73126 .0	−186 .5	000 .0
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى تطوير فرق العمل	9147 .1	72975 .0	−856 .1	065 .0
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين .	7312 .1	74610 .0	−720 .5	000 .0
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين	0000 .2	76398 .0	000 .0	000 .1
المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى التركيز على متلقي الخدمات	8075 .1	70828 .0	−314 .4	000 .0

يشير الجدول أعلاه إلى أن متوسط درجة إجابات مفردات العينة يقل معنويا عن 2 فيدل على انخفاض درجة الموافقة

ويتبين من الجدول (9) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة المستقل (عناصر إدارة الجودة الشاملة) كان منخفض، فإن جميع المتوسطات قلت عن الوسط الفرضي أداة القياس (2)، حيث جاء عنصر دعم والتزام الإدارة العليا في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي (2. 0337) بانحراف معياري (0. 71106) وبدرجة تطبيق متوسط، في حين جاء عنصر مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين في المرتبة الأخيرة بالمتوسط الحسابي (1. 7312) وبانحراف معياري (0. 74610) وبدرجة تطبيق منخفضة.

وعند إجراء اختبار (ت) (one sample t–test) على عناصر إدارة الجودة الشاملة، وقد تم اختبار الفرضية عند مستوى ثقة (95 %) والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) (one sample t-test) على عناصر إدارة الجودة الشاملة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	الدلالة المعنوية
881 .1	567 .0	328 .3−	001 .0

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار −3. 328 بدلالة معنوية محسوبة 0. 001 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية(H0) ونقبل الفرضية البديلة(Ha) وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة وهو يقل عن المتوسط المفترض 2 فهذا يدل على هناك انخفاض مستوى تطبيق المستشفى لمفهوم عناصر إدارة الجودة الشاملة حيث أن.

1- هناك تدني في مستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة.
2- هناك انخفاض مستوى التخطيط الاستراتيجي للجودة .
3- هناك انخفاض مستوى التحسين المستمر للخدمات المقدمة.
4- هناك تدني مستوى تطوير فرق العمل.
5- هناك انخفاض مستوى مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين.
6- هناك تدني مستوى تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين.
7- هناك انخفاض مستوى التركيز على متلقي الخدمات.

1- مستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار 0. 753 بدلالة معنوية محسوبة 0. 452 وهى أكبر من مستوى 5% لذلك لا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على **أن** هناك تدني في مستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة حيث أن:

1. هناك تدني في مستوى التزام الإدارة العليا بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. هناك تدني في مستوى توفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3. هناك تدني في مستوى تحرص الإدارة العليا على إيجاد المناخ التنظيمي الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
4. هناك تدني في مستوى اهتمام الإدارة العليا في التحسينات المستمرة للإجراءات الإدارية وإزالة المشكلات التي تواجه العمل.

5. هناك تدني في مستوى دعم الإدارة العليا لتحفيز فرق العمل.

2- مستوى التخطيط الاستراتيجي للجودة

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار -3. 028 بدلالة معنوية محسوبة 0. 003 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة 1. 872 وهو يقل عن المتوسط المفترض 2 وهذا يدل على أن هناك انخفاض مستوى التخطيط الاستراتيجي للجودة حيث أن.

1. لا توجد خطط واستراتيجيات تهدف إلى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالمستشفى.
2. لا تقوم إدارة المستشفى بتشخيص الوضع الداخلي من حيث نقاط القوة والضعف.
3. لا تقوم إدارة المستشفى بتحليل البيئة الخارجية وذلك لاستغلال الفرص المتاحة.

3- مستوى التحسين المستمر للخدمات المقدمة:

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار -5. 186 بدلالة معنوية محسوبة 0. 000 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة 1. 761 وهو يقل عن المتوسط المفترض 2 وهذا يدل على أن هناك انخفاض مستوى التحسين المستمر للخدمات المقدمة حيث أن:

1. لا تواكب إدارة المستشفى توفير التقنيات الحديثة المتطورة التي تساعد في تطوير الأداء لتحسين جودة الخدمات الصحية.
2. تقوم إدارة المستشفى بوضع برامج التطوير والتحسين المستمر لضمان الجودة.
3. لا تتبنى إدارة المستشفى خططاً للتطوير والتحسين المستمر للخدمات الصحية.
4. ليس هناك تحسين مستمر في جودة الخدمات بالمستشفى مقارنة بالعام الماضي.
5. لا تسعى إدارة المستشفى إلى التحسين المستمر في الأداء وذلك من خلال سرعة الاستجابة للتغيرات من ناحية وتبسيط الإجراءات من ناحية أخرى.

4- مستوى تطوير فرق العمل:

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار-1. 856 بدلالة معنوية محسوبة 0. 065 وهى أكبر من مستوى 5% لذلك لا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على أن هناك تدني مستوى تطوير فرق العمل حيث أن:

1-هناك تدني في مستوى منح فرق العمل الصلاحيات اللازمة لمواجهة المشكلات قبل وقوعها.

2-هناك تدني في مستوى تجتمع فرق العمل باستمرار لمواكبة التغيرات في البيئة المحيطة.

3-هناك تدني في مستوى تدريب العاملين على أساليب العمل الجماعي.

5- مستوى مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين:

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار -5. 720 بدلالة معنوية محسوبة 0. 000 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة 1. 731 وهو يقل ن المتوسط المفترض 2 وهذا يدل على أن هناك انخفاض مستوى مشاركة مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين حيث أن:

1-لا تقوم إدارة المستشفى بتحفيز الموظفين من خلال تشجيعهم ومشاركتهم في برنامج الجودة.

2-لا تعمل إدارة المستشفى على التشجيع على العمل المشترك بهدف التحسين المستمر.

3-لا يأخذ المستشفى أراء الموظفين عند إعداد الخطط المستقبلية لتحسين الجودة.

4-لا تقوم الإدارة بإشراك الموظفين في اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى المستشفى.

6. مستوى تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار 0. 000 بدلالة معنوية محسوبة 1. 000 وهى أكبر من مستوى 5% لذلك لا نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على أن هناك تدني مستوى تدريب مقدمي الخدمات الطبية من أطباء و ممرضين حيث أن

1- هناك تدني في مستوى تدريب الموظفين لممارسة مفهوم إدارة الجودة الشاملة

2- هناك تدني في مستوى تدريب الموظفين على أن خدمة المرضى وإرضائهم هو هدفهم الأساسي.

3- هناك تدني في مستوى مساهمة عملية التدريب في المستشفى في منع وقوع الأخطاء والحصول على مستوى عال من الجودة.

4- هناك تدني في مستوى الدورات التدريبية التي يتم عقدها في المستشفى إلى تحسين مستوى أداء العاملين.

7.مستوى التركيز على متلقي الخدمات

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار -4. 314 بدلالة معنوية محسوبة 0. 000 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة 1. 808 وهو يقل عن المتوسط المفترض 2 فهذا يدل على أن هناك انخفاض مستوى التركيز على متلقي الخدمات حيث:

1- هناك تدني في مستوى تركز الإدارة على رضا المريض في المدى

البعيد وليس على رضاه في المدى القصير فقط.

2- هناك تدني في مستوى إهتمام إدارة المستشفى بمتابعة شكاوي المرضى ومتلقي الخدمة وتقديم الحلول الجذرية والفورية لهم.

3- هناك تدني في مستوى أخذ إدارة المستشفى بآراء المرضى عند تطوير خدمات طبية جديدة.

الفرضية الثانية:

H0: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق مؤشرات الأداء الوظيفي التي تشتمل على (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم معدل الدوران الوظيفي، والغياب) لا يختلف معنويا عن. Ha: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى تطبيق مؤشرات الأداء الوظيفي التي تشتمل على (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم معدل الدوران الوظيفي، والغياب) يختلف معنويا عن ولاختبار الفرضية المتعلقة بمستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي ثم إيجاد المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي والمتمثلة في (ظروف العمل وطبيعته، الراتب والحوافز العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع الرؤساء، معدل الدوران الوظيفي والغياب).

الجدول رقم (11) نتائج المتوسط العام لجميع العبارات المتعلقة بمستوى الاداء الوظيفي

م	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	الدلالة المعنوية
1	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى ظروف العمل وطبيعته	1376 .2	74716 .0	923 .2	004 .0
2	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى الراتب والحوافز	6878 .1	71813 .0	.6 -901	000 .0
3	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى العلاقات مع الزملاء	4696 .2	69556 .0	.10 717	000 .0
4	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى العلاقات مع الرؤساء	2487 .2	74081 .0	329 .5	000 .0
5	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم(معدل الدوران الوظيفي)	3519 .2	61331 .0	107 .9	000 .0
6	المتوسط العام للعبارات المتعلقة بمستوى الغياب	6561 .2	59797 .0	.17 417	000 .0

يشير الجدول أعلاه إلى أن متوسط درجة إجابات مفردات العينة يزيد معنويا عن 2 فيدل على ارتفاع درجة الموافقة

ويتبين من الجدول (11) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة التابع (مؤشرات قياس الأداء الوظيفي) كان مرتفع، فإن جميع المتوسطات تجاوزت عن الوسط الفرضي أداة القياس (2)، حيث جاء عنصر مستوى الغياب في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي (2. 6561) بانحراف معياري (0. 59797) وبدرجة تطبيق مرتفع، في حين جاء عنصر الراتب والحوافز في المرتبة الأخيرة بالمتوسط الحسابي (1. 6878) وبانحراف معياري (0. 71813) وبدرجة تطبيق منخفضة.

وعند إجراء اختبار (ت) (one sample t-test) على عناصر مؤشرات الأداء الوظيفي، وقد تم اختبار الفرضية عند مستوى ثقة (95 %) والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) (one sample t-test) على عناصر مؤشرات الأداء الوظيفي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار T	الدلالة المعنوية
272 .2	434 .0	948 .9	000 .0

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة إحصائي الاختبار 9. 948 بدلالة معنوية محسوبة 0. 000 وهى أقل من مستوى 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وحيث أن المتوسط العام لإجابات مفردات العينة 2. 272 وهو يزيد عن المتوسط المفترض 2 وهذا يدل على أن هناك ارتفاع في مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي حيث:

1- هناك ارتفاع في مستوى ظروف العمل وطبيعته.

2- هناك ارتفاع في مستوى الراتب والحوافز.
3- هناك ارتفاع في مستوى العلاقات مع الزملاء.
4- هناك ارتفاع في مستوى العلاقات مع الرؤساء.
5- هناك ارتفاع في مستوى تعيين أفراد جدد بدلا من الذين تركوا عملهم (معدل الدوران الوظيفي).
6- هناك ارتفاع في مستوى الغياب.

الفرضية الرئيسية الثالثة: – يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر.

لتحديد ما إذا كان هناك أثر لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر تم استخدام معامل ارتباط بيرسون على متوسطات إجابات مفردات العينة على جميع العبارات المتعلقة بتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة و متوسطات إجابات مفردات العينة على جميع العبارات المتعلقة مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي فكانت النتائج كما في الجدول رقم (3) حيث كانت:

الفرضية الصفرية:– لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة ومستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي مقابل الفرضية البديلة:– يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة ومستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي.

جدول رقم (11) نتائج اختبار معنوية أثر تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر

البيان	قيمة معامل الارتباط	درجات الحرية	الدلالة المعنوية
أثر تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر.	445 .0	251	000 .0

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) (445 .0) بدلالة معنوية محسوبة (000 .0) وهي أقل من مستوى المعنوية 5% لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهذا يدل على وجود أثر طردي(موجب) ذو دلالة إحصائية لمستوى لتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة على مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر. حيث أن الارتفاع في مستوى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة. يؤدي إلى الارتفاع في مستوى إستخدام مقاييس الأداء الوظيفي للأطباء والممرضين بمستشفى علي عمر عسكر.

النتائج والتوصيات

النتائج:

1. رغم اقتناع الإدارة العليا بفعالية برنامج إدارة الجودة الشاملة إلا أنَّها لم تقدم الدعم الكافي لتطبيقه، بل أوضحت نتائج الدراسة تدني مستوى التزام الإدارة العليا بتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة.
2. بالرغم من قيام المستشفى سابقا بوضع برامج للتطوير والتحسين المستمر لضمان الجودة، إلاَّ أن الوضع الراهن يبرز ضعفاً في التخطيط الإستراتيجي لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، وعدم اهتمامٍ بتقييم الوضع الداخلي للمستشفى ولا البيئة الخارجية المحيطة بها، كما تبين عدم توفر الموارد المالية اللازمة، ولا التقنيات الحديثة المتطورة، والتي تساهم في تطوير الأداء وتحسين جودة الخدمات المقدمة.
3. تدني مستوى تطوير فرق العمل، وعدم منحها الصلاحيات الأزمة لمواجهة المشكلات قبل وقوعها.
4. ضعف الاهتمام بآراء العناصر الطبية، وعدم إشراكهم في اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى المستشفى لتحسين الأداء و الجودة.
5. قصور برامج التدريب المستمرة بالمستشفى، وتدني مستوى مساهمتها في منع وقوع الأخطاء، والحصول على درجة عالية من الجودة.
6. عدم اهتمام إدارة المستشفى بمتابعة شكاوي المرضى، وتقديم الحلول الجذرية والفورية لهم.
7. بالرغم من توفر ظروف بيئة العمل المكانية المناسبة للأطباء والممرضين، إلا ّن أن الرواتب التي يتقاضونها تعتبر قليلة ولا تتناسب مع الجهد المبذول في العمل، إضافة إلى قصور نظام العلاوات والمكافآت والحوافز بالمستشفى.
8. تساهم العلاقات الجيدة بين الأطباء والممرضين ورؤسائهم، وكذلك بين الزملاء وبعضهم البعض في الأقسام المختلفة بالمستشفى في تحقيق رضاهم الوظيفي، و تحسين أداء العناصر الطبية بشكل واضح.
9. ارتفاع مستوى استخدام مقاييس الأداء الوظيفي في المستشفى بشكل عام، ومن أهمها وأكثرها تأثيرا في الأداء هو الغياب، فقد تبين ارتفاع كبير في نسبة الغياب بين العناصر الطبية بالمستشفى، مما أثر سلبا على معدلات أداءهم بشكل عام.

التوصيات:

1. زيادة الاهتمام والالتزام من قبل الإدارة العليا للمستشفى بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقديم الدعم المادي والمعنوي الكافي لضمان حسن تطبيقه واستمراره.
2. وضع سياسات وبرامج تقييم دورية لتقييم الوضع الداخلي بالمستشفى وكذلك البيئة الخارجية المحيطة بها، للاستفادة من نقاط

القوة والعمل على تطويرها، وتجنب نقاط الضعف والعمل على إصلاحها.

3. الرفع من كفاءة العناصر الطبية بتكثيف وتنويع برامج التدريب مع مراعاة استمرارها وجعلها برامج دورية، كل ٌ في مجاله و وفقا لدوره وجهده في العمل.
4. وضع خطط و استراتيجيات حالية ومستقبلية لضمان استمرارية تحسين جودة أداء العناصر الطبية والخدمات المقدمة من قبلهم.
5. زيادة التركيز على آراء وشكاوي المرضى ليس في المدى القريب فحسب ولكن على المدى البعيد أيضا وذلك لضمان تحسين الأداء باستمرار.
6. زيادة التركيز والاهتمام باقتراحات العناصر الطبية و اشراكهم في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بتحسين الخدمات الطبية.
7. خلق بيئة عمل مستقرة، وكشف الأسباب الحقيقية لارتفاع معدل دوران العمل ومن ثم ّ إيجاد الحلول المناسبة للتقليل منه بقدر الإمكان، لأن هذا يساهم في الحصول على أفضل نتائج لأداء العاملين.
8. تبنِّي نظام عادل لتوزيع الحوافز والمكافآت لمن يستحقها كل حسب عمله، ومراعاة تعديل الرواتب لتناسب الجهد المبذول في العمل، وكذلك علاوات أخطار العمل (مثلا الأطباء والممرضين العاملين في قسم الطوارئ) .
9. وضع نظام رادع للحد من كثرة الغياب والتأخير، لضمان استغلال الوقت في أداء مهام الوظيفة وعدم تراكم الأعمال اليومية.

المراجع:

1. بواعنة عبد المهدي،(2004) إدارة الخدمات والمؤسسات الصحية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن
2. بيري وآخرون(2004)، إدارة الجودة الكلية في الحكومة، ترجمة أحمد طاهر، دار الأوائل للنشر والتوزيع،القاهرة، مصر.
3. البكري ثامر ياسر(2007)، إدارة المستشفيات،دار اليازوري،عمان، الاردن.
4. توماس ل. كويك،(1999) بناء فريق عمل ناجح، ترجمة مكتب الجرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. توفيق خوجة (2010)، المدخل في تحسين جودة الخدمات الصحية، منشورات المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة لدول مجلس التعاون الخليجي، الطبعة الرابعة.
6. التميمي،أياد فاضل محمد (2006)، إدارة الجودة الشاملة وأثرها في الأداء الوظيفي للعاملين،،دراسة ميدانية في عينة من البنوك التجارية الأردنية، المؤتمر العلمي الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية– جامعة العلوم التطبيقية الخاصة – للفترة 26–27 نيسان 2006 عمان –الأردن.
7. الخطيب، ركان محمد. (2008). أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الاداء الوظيفي للعاملين: دراسة ميدانية على عينة من موظفي مجموعة الاتصالات الاردنية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
8. سويسي،عزالدين عبدالله،(2005)، دور الحوافز في رفع كفاءة أداء العاملين، رسالة ماجستير، جامعة طرابلس، طرابلس، ليبيا.
9. الصديق منصور أبو سنينة وسليمان الفارسي(2003) الموارد البشرية، أهميتها،تنظيمها ' مسؤوليتها، مهامها منشورات أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، ليبيا.
10. الضمور، هاني أحمد، (2002)، "تسويق الخدمات"،الجامعة الأردنية، دار وائل للتوزيع والنشر، عمان، الاردن.
11. عبدالكافي،إسماعيل عبد الفتاح (1424 هـ)، الجودة صحية القرن الحادي والعشرين،العدد الرابع.
12. غرايبه، شحادة(2010). أثر ممارسات ادارة الموارد البشرية على مدى تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المستشفيات الاردنية، اطروحة دكتوراه، الاكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية،عمان الأردن.
13. محمد،جاد الرب سيد(1996)،إدارة المنظمات الصحية – منهج متكامل في إطار المفاهيم الادارية الحديثة، أكاديمية السادات للعلوم الادارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الصحة العامة– نحو تحقيق التكامل بين جودة التعليم وجودة الخدمة الصحية

الدكتوره حوالف رحيمة
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة تلمسان، الجزائر

الدكتوره خواني ليلى
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة تلمسان، الجزائر

الدكتوره بوفاتح كلتومة
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
جامعة تلمسان، الجزائر

الملخص: *يأتي هذا البحث لإلقاء الضوء حول أبعاد جودة الخدمات الصحية وقياس علاقتها بجودة التعليم الطبي، مركزين على المعايير العلمية العالمية. واسقاط ذلك على الواقع المحلي للبحث عن سبل تجويد التعليم الجامعي الطبي لغرض تحقيق الجودة على مستوى المستشفيات الجزائرية. إذ تعد المستشفى منظمة خدمية مسؤولة عن تقديم خدمات صحية متكاملة تشخيصية وعلاجية وتعليمية وبحثية. وفي ظل تزايد الطلب على الخدمات الصحية لعوامل متعددة، يظهر التحدي أمام إدارة المستشفى والعاملين فيها في أن تقدم خدمات صحية بجودة مميزة. إذ تعد جودة الخدمات الصحية عنصر هام للغاية في مجال إدارة المستشفيات حيث ترتبط بأهم جانب من جوانب حياة الإنسان وهي صحته. ومن خلال الرؤية والدراسة النظرية في كليات الطب والتطبيق العملياتي في مستشفياتنا نرى أن هناك فجوة بين أبعاد جودة التعليم الطبي وجودة الخدمات الصحية. وبشكل عام يحاول البحث الإجابة على التساؤلات الآتية:*

1. *هل لدى العاملين في المستشفيات قيد البحث معرفة واضحة عن مفهوم وأهداف وأبعاد جودة الخدمات الصحية؟*
2. *هل يتم التركيز على ضرورة تدريس أبعاد جودة الخدمات الصحية في المقرر الدراسي في الجامعة؟*
3. *هل غياب تطبيق معايير الجودة يزيد من انتشار العدوى الاستشفائية؟*

وفي هذا الإطار يستمد هذا البحث أهميته من أهمية قطاع الصحة في المجتمع، كونه يهتم بأغلى عنصر من عناصر الإنتاج والمتمثلة في الإنسان، بالإضافة إلى أنه يتزامن مع جهود الدولة الجزائرية في تطوير جودة الخدمات المقدمة، والمتمثلة في إصلاح النظام الصحي والتعليمي على حد سواء.

الكلمات المفتاحية: التعليم الطبي، التدريب والتكوين، الخدمة الصحية، معايير الجودة، القطاع الصحي، المستشفيات.

مقدمة

لقداكتسبت الخدمات الصحية طابعاً نوعيا، إذ أصبحت تعتمدعلى مبادئ الإدماج والشمولية والاستمرارية، كمعايير لتقييم جودة أداء الهياكل الصحية إلى جانب معايير الرعاية التي تحددها البرامج الصحية. ونتيجة للتحولات الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية والوبائية الحالية وما أفرزه التحضر والتغير في أنماط الحياة من تأثير على المراضة والوفيات، أصبحت الأمراض القلبية الوعائية والسرطان والسكري والحوادث في مقدمة المشاكل الصحية التي تتطلب التدخلات الوقائية والتثقيف الصحي منذ الطفولة المبكرة. فلم تعد الأمراض المعدية تمثل السبب الرئيسي لوفيات بل أصبحت مرتبطة بنوعية الرعاية المقدمة، هذا بالإضافة إلى تأثير تغيرات البيئة الاجتماعية، والثقافية.

لقد شهدت العقود الماضية تطوراً هائلا وسريعا في المجالات الطبية المختلفة بشقيها الوقائي والعلاجي، مما أسفر عن تحسن الأوضاع الصحية بصورة عامة وخاصة في الدولة المتقدمة. ولكن رغم ذلك لاتزال الدول النامية تعاني العديد من المشكلات الصحية مثل أمراض سوء التغذية والأمراض المتوطنة، كما تعاني من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض المعدية وارتفاع معدل الوفيات خاصة بين الأطفال الرضع و انخفاض متوسط العمر. ويعزي تدني المستوى الصحي بها إلى عوامل عدة منها ضعف الإمكانيات البشرية والصحية، وكذلك ضعف الوعي الصحي وانتشار العادات الصحية السيئة. وتسعى المجتمعات المختلفة إلى رفع المستوى الصحي لديها عن طريق المعلومات الصحية والتوسع في تقديمها وكذلك عن طريق نشر برامج التربية الصحية. ويكمن الدور الهام الذي تقوم به برامج التثقيف الصحي في تقديم المعلومات الصحية السليمة للناس بأسلوب مبسط، وإثارة اهتمامهم بقضايا الصحة والمشكلات الصحية الموجودة بالمجتمع، وتعريفهم بالجهود المبذولة لحلها ودفعهم للمشاركة بجهودهم الذاتية في هذا الحل، وإبدال العادات الصحية السيئة بعادات سليمة.

وتعد العدوى المرتبطة بالرعاية الصحية مشكلة من مشكلات الصحة العامة لأنها تحدث كثيراً مسببة المرض والزيادة في الوفيات كما أنها تمثل عبئاً كبيراً يثقل كاهل المرضى وعاملي الرعاية الصحية والنُظم الصحية[1]. وتحدث هذه العدوى في جميع أنحاء العالم وتؤثرفي كل البلدان بغض النظر عن مستويات التنمية فيها، فالعدوى تحصد حوالي 37000 وفاة في أوروبا[2]. وقد يؤدي تفشي العدوى المرتبطة بالرعاية الصحية إلى عواقب وخيمة في المستشفيات لأنها قد تطال المرضى، الزوار والعاملين إلى وقوع فاشيات في المجتمع. ويُسلط ظهور العدوى الحاجة إلى ممارسات فعالة لمكافحتها في منشآت الرعاية الصحية.

[1]منظمة الصحة العالمية "العناصر الأساسية لبرامجمنع ومكافحة العدوى "تقرير الاجتماع الثاني للشبكة غير الرسمية لمنع ومكافحة العدوى في إطار الرعاية الصحية– جنيف، سويسرا 26–27 يونيو/ حزيران 2008– ص 3.

[2]Commission européenne «Sécurité des patients et qualité des soins de santé » rapport - octobre 2009, Bruxelles - Belgique. P3.

ويعتبر الإعداد الملائم ووجود ثقافة مؤسسية راسخة تنطوي على ممارسات مأمونة في مجال الرعاية الصحية بهدف الوقاية من مسببات المرض ومكافحة انتشارها.

لقد أصبح التحدي الذي تواجهه المنظمات الصحية الجزائرية هو ضرورة استخدام أسلوب الوقاية خير من العلاج من خلال تفعيل أهمية نشر الثقافة والتوعية الصحية للحد من المخاطر التي يتعرض لها كل من المريض وذويه من العدوى الاستشفائية بسبب الفيروسات المنتشرة، والتركيز على عنصري التدريس والتكوين وفق المعايير العلمية الدولية كأهم وسائل تحسين جودة الخدمة الصحية للحد من انتشار العدوى الاستشفائية، وجاء هذا البحث ليدرس مساهمة و فعالية جودة كل من التعليم والتكوين الصحي في تحسين جودة الخدمات الصحية في المؤسسات غير هادفة للربح وهي المستشفيات العامة، وسعيا لتأكيد هذه الأهمية تم طرح الإشكالية التالية:

ما مدى مساهمة التدريس والتكوين الصحي في تحسين ورفع جودة الخدمة الصحية للحد من الاصابات بالعدوى الاستشفائية؟ من خلال تبني المحاور التالية:

1. منهجية البحث

- **إشكالية الدراسة:**

لقد كانت المؤشرات الصحية للسكان غداة الاستقلال تنذر بالخطر بسبب الوضعية المتدهورة التي كان يعاني منها قطاع الصحي عموما وقطاع المستشفيات خصوصا بسبب قلة الأطباء والممرضين وكذا الإداريين بالإضافة إلي انعدام الخبرة في تسيير المؤسسات الصحية الضخمة من جهة وتدهور الحالة الصحية للسكان من جراء دمار الحرب وانتشار العديد من الأمراض الخطيرة والفتاكة الناتجة عن سوء الحالة الاجتماعية (الفقر، البطالة، سوء التغذية...الخ) من جهة أخرى. ولقد قطعت الجزائر أشواطا كبيرة لتحسين الوضع الصحي والتي لا ينكرها أحد، إلا أننا لا نزال نسجل عجزاً اجتماعياً خطيراً في بعض المناطق النائية في مجال الخدمات الصحية بسبب الفوارق الجهوية وعدم ملائمة الهياكل الصحية نسبة لتطور الخدمة الصحية[3]، لذا لا بد من الإقرار بالحاجة إلى المزيد منالجهود للوصول إلى المستوى المطلوب من الخدمات بما يرتقي بهذه النوعية إلى مستوى المقاييس الدولية، والتي تطلبت وتتطلب البحث عن أنجع السبل لبلوغ الأهداف المسطرة واستغلال الموارد المالية استغلالاً عقلانياً لذا تعمد الدولة على تحسين الرعاية الصحية لمواطنيها بالتحصين ضد الأمراض وعلاج المرضى عن طريق المستشفيات والعيادات الصحية، غير أن الزيادة المطردة في عدد السكان تتطلب إنشاء مستشفيات جديدة وزيادة عدد الأسرة في المستشفيات القائمة وتوفير الأدوية اللازمة، وهذا يستوجب توفير أموال طائلة[4]. ولقد أشار برنامج العمل التاسع 1996 لمنظمة الصحة العالمية أن الصحة جزء لايتجز أمن التنمية الاقتصادية والاجتماعية لذا أضحى من المسلم به استنادًا إلى العديد من الدراسات والتقاريرأن الفوارق في المؤشرات الصحية بين الدول وبين المجموعات المختلفة داخل الدولة الواحدة ماهي إلا انعكاسات للفوارق في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وعليه اعتبرت هذه المؤشرات مقياساً لمخرجات التنمية الشاملة[5]، فالصحة ليست فقط حقا أساسيا من حقوق الإنسان وإنما أيضا مصدراً رئيسياً للرفاهية الاجتماعية والاقتصادية والفردية، وعملا بهذا المبدأ أقرت الجزائر في دستورها حق المواطنين في حماية صحتهم. وقد اتخذت الدولة منذ 1995 العديد من الإجراءات لتحقيق أهداف سياسة الصحة العامة والمتمثلة في ضمان تطبيق مصلحة الرعاية الصحية الأساسية وبرامج صحية وطنية بتوفير إمكانية الحصول على المزيد من المساواة في الحصول على فوائد الرعاية الصحية.

لقد سجلت العديد من المؤشرات وإن كانت متباينة و لكنها تظهر التقدم الحقيقي على الصعيد الصحي والتي لا ينبغي تجاهله كالانخفاض المحسوس في معدل الوفيات وارتفاع معدل العمر المتوقع وذالك يعود لتحسين مستوى معيشة السكان وتنفيذ البرامج الوطنية للصحة مثل مكافحة السل[6]، البرنامج الموسع للتطعيم[7] والتحكم في معدلات الخصوبة للسكان، وإلى جانب ذلك تبرز هذه المؤشرات تنامي الأمراض غير المتنقلة[8] وهذه الوضعية شبيهة بتلك السائدة في الدول المتقدمة[9].

الجدول رقم 1: المؤشرات الصحية ما بين 1962 و 2013.

المؤشرات	1962	1990
متوسط العمر المتوقع	50 سنة	67,8 سنة
انخفاض الوفيات الرضع	‰180	‰80

[3]Abdelhak SAIHI «Le système de santé publique en Algérie - Analyse et Perspectives » Gestion hospitalière- Avril 2005. P 242.

[4]محمود عبد المولى "البيئة و التلوث" ص 157.

[5]محمد عثمان عبد المالك "الصحة، التنمية والفقر" ص 1. http://www.sjph.net.sd/files/vol2i4p232-235.pdf

6داء السل يشكل رغم تراجعه بقدر ملموس انشغالا بالنسبة للجزائر شأنهاشأن منظمة الصحة العالمية فيما يتعلق ببقية مناطق العالم. إلا أن التشخيص يبين فيذات الوقت فيما يخص صنف السل الذي يتميز بمقاومة شديدة للعلاج وبمقاومة لأنواععديدة من الأدوية أن معدل الإصابات سجل ما بين 2002 و 2007 انخفاضا وصل إلى0,73 % وهو معدل بعيدجدا عن الحد الخطير (3%) حسب معايير منظمة الصحة العالمية.

7ورغم أن نسبة تغطية الأطفال من التطعيم وصلت إلى 86% العام 2004 نتيجة اهتمام الدولة بالرعاية الصحية، لكنها لم تصل إلى التغطية الكاملة و الشاملة على مستوى كل التراب الجزائري وهذا يشكل تحدياً أمام النظام الصحي الجزائري الذي يسعي للوصول إليه في السنوات المقبلة.

8مثل ارتفاع ضغط الدم الشرياني والأمراض القلبية وداء السكري والسرطان وأمراض التنفس المزمنة

9اجتماع مجلسالوزراء برئاسة السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيسالجمهورية يوم 13 أبريل 2008. http://193.194.78.233/ma_ar/stories.php?story=08/04/14/3431172

2013	2000
74,2 سنة	72,5 سنة
‰28,05	‰ 43

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على العديد من المصادر، البنك العالمي CNES ,ONS ولكن تظل الحقيقة المفزعة أن النظام الصحي الوطني في الجزائر يواجه العديد من المعوقات التي تقوض فعاليته وأدائه بسبب عدم كفاية المنظمة في الإدارةوالتمويل والتعامل مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، لذا لا بد من محاربة هذه النواقص دون التشكيك في مبادئ المساواة والتضامن التي يقوم عليها النظام الصحي الوطني. كما يتصف وضع اليوم بالفوارق الإقليمية الكبيرة في مجال الموارد البشرية بسبب حركة الممارسين وانتقالهم إلى القطاع الخاص لا سيما المتخصصين منهم بالإضافة إلي عدم كفاية المؤسسات الصحية العامة لمراقبة الطلب على الرعاية الصحية في ظل استمرار وانتشار الأوبئةبوجود بعض الأمراض العرضية وظهور الأمراض المعدية من جديد على الساحة الصحية والزيادة المطردة للأمراض المزمنة مثل أمراض القلب والأوعية الدموية، السرطان، وأمراض التمثيل الغذائي دون أن ننسى التحولات الاقتصادية والتي تترجم إلي حد ما الاضطرابات الإجتماعية والاقتصادية.

إن تطبيق معايير الجودة الشاملة في المستشفيات هي الخطوة الجديدة لتحسين الأداء وتفعيل وتطوير مستوى الخدمة فيها، والهدف منها هو تكوين نظام قياسي للأداء يسعى إلى خدمة العملاء والتحسين والتطوير المستمر للخدمات المقدمة. لذا نعتقد أن الوقت حان لاتخاذ الإجراءات اللازمة والصناعة للتنسيق بهدف تحسين أداء من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة ومن ثم الحصول على شهادة الايزو9000. إن التطوير والتحسين في الأداء يجب أن يتم جنباً إلى جنب وفقاً لنظام الايزو9000 من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة وتحسين قدرة وكفاءة الموارد البشرية، وذلك من خلال إبراز ثقافة جديدة تعنى أولاً باهتمامات عملاء المؤسسة من خلال تقديم خدمات سريعة ومتطورة خالية من الأخطاء وذات كفاءة عالية مما سوف يؤدي إلى رفع مستوى الخدمة الصحية في المستشفيات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من التطورات الاقتصادية والاجتماعية، وآثارها السلبية على أداء المنظمات الصحية، مما يجعل طبيعة الاهتمام بجودة الخدمة أمر ضروري ومطلب حتمي، ينطلق من المؤسسة الجامعية والمدارس التكوين للمهني الصحة العامة وصولا الى المنظمة الصحية التي تسعى للقضاء على مختلف النقائص التي تعيق عملية تطورها ونموها.

2. الإطار النظري و الدراسات السابقة.

1.2. الإطار النظري.

1. أهمية ومكانة التدريسوالتكوين الطبي.

تركز كليات الطب جميع أنشطتها على قيم الاحترام والتضامن وتعتمد هذه المبادئ في إقامة العلاقات بين الأطراف الفاعلة في النظام الصحي أي المرضى والأطباء والمدرسين والباحثين والطلبة، واعتبارالمسؤولياتها في المجتمع، تلتزم كليات الطب بضمان الامتياز في نوعية التكوين الطبي والبحث العلمي المدرج في برامجها وعلى الكلية أحترام التراتيب والنصوص القانونية المعمول بها في المجموعةالوطنية التي تنتمي إليها، وفي حالة غياب النصوص المنظمة للقطاع أو عدم وضوح بعضها على الكلية الرجوع إلى توصيات لجان الأخلاقياتالإقليمية أو الدولية. وفي كل الحالات فهي تعتمد على مبدأ احترام حقوق الإنسان في أنشطتها[10].

- **عموميات حول التدريس والتكوين الطبي:**

في ظل التطور الحاصل على مستوى متطلبات سوق العمل نتيجة التطورالتكنولوجي، أصبح من الضروري على الأفراد الراغبين في مسايرته، التوجهأكثر فأكثر إلى تحصيل مختلف المعارف والمهارات ألتي بواسطتها يستطيعون الاستمرار فيعالم الشغل، وفي هذا الإطار فإن تنوع وتطور هذه المتطلبات يتوافق مع تطور وتنوع مصادر تنمية المعارف، حين أنه أصبح الانخراط في النظام التعليم من المبادئ الضروريةوالأساسية، والتي تبنى عليه أي عملية تراكم للمعارف والمهارات، نظراً لما يوفره منطاقات معرفية، وأيضا يسهل عملية التعلم على المهن المختلفة، بل أصبح شرطا لذلك في النظم التعليمية الحالية[11]، حيث أن الالتحاق بالتكوين المهني يستوجب مستوى مع يعتبر تكوين العاملين الصحي ينفي مجال تقنيات الإعلام والتثقيف والتواصل عملية ضرورية لتوفير رعاية مثلى لكل من الأصحاء والمرضى على مستوى الرعاية الصحية الأساسية، مما سيمكّن من تقديم الأنشطة التثقيفية الضرورية للمواطنين بصفة عامة[12]، وهذا أمر ضروري وسيكون هذا التكوين جزءاً من التكوين الطبي الأساسي والتكوين المستمر. كما ستتم صياغة برامج خدمات الإعلام والتثقيف والتواصل وفق احتياجات وخصوصيات المكان والزمان.

فالتعليم هو عملية اكتساب المعارف والقدرات والتوجهات الاجتماعية، وهو يخضع لمنطق التغيير والتطوير بحسب متطلبات واحتياجات الاقتصاديات الحديثة، فتعلم مهنة ما يتطلب مستويات أعلى باستمرار، من فهم النظريات العلمية والمكونات التكنولوجية الداخلة في هذه المهنة، وهنا يجب أن يسبق التعليم التكوين المهني، ليجعله أسهل وأقل استغراقاً للوقت، وهذا هو حال أغلب برامج التعليم والتكوين المهني في العالم. ومن هذا المنطلق ومن هذا المنطلق احتل التعليم طليعة انشغالات مختلف الدول، من تخطيط وإنفاق وتطوير، إدراكاً منها لأهمية في تأهيل

[10] ميثاق أخلاقيات مهنة الطب– www.cidmef.u-bordeaux2.fr/sites/cidmef/files/ethic_ar.pdf

[11] بلكوم " علاقة التعليم و التكوين المهني بسوق العمل

[12] وزارة الصحة العمومية " السياسة الوطنية لصحة الطفل "تونس أكتوبر 2006 – ص 14. www.emro.who.int/dsaf/libcat/EMRDOC_2006_2_AR.pdf

مواردها البشرية بالمستوى الذي يسمح لها منتحقيق تنمية عالية[13]. وتعتبر الأنشطة التدريسية وظيفة هامة منوظائف جميع المؤسسات التعليمية، فعنطريق التدريس يتم نشر المعرفة وانتقال التراث الثقافي من جيل لآخر، والاطلاع علىكل جديد ومستحدث في مجالات دراستهم، ويؤدي ذلك إلى إعداد وتنمية الطلابوتعبئتهم لأعمال ونشاطات متعددة لحالات العمل المختلفة، ونجاح هذه الوظيفة يتطلبالاهتمام بحسن اختيار وإعداد عضو هيئة التدريس من جعة إلى جهة أخرى الاهتمامبتطوير أدائه علميا ومهنيا، مما ينعكس إيجابيا على تنمية قدرات الطلاب من خلال عدة جوانب

- **الهدف من تدريس الطب والتكوين الطبي:**

إن الهدف من تدريس الط بوالتكوين الطبي المستمر هو اكتساب مهارات مهنية وذلك يتطلب المباشرة الميدانية. لذا فهو تكوين الطبيب المسؤول وهو رجل العلم الذي ينصت باهتمام إلى المرضى ويعتبرنفسه في خدمتهم، وله من الكفاءة مايجعله قادر أعلى العناية بصحة الأفراد والجماعات التي تثق فيه أو التي يكلف بها . ولهذا الغرض تعمل كلية الطبع لتحقيق المعادلة الضرورية بين مستلزمات الصحة الفردية منجهة واعتماد العدالة في توزيع الموارد الصحية المتوفرة منجهة أخرى. لذا يعتبر التكوين في الأخلاقيات من أولويات برامج التدريس والتكوين المستمر في الكلية .والهدف من البحث العلمي في كلية الطب هو إنتاج المعرفة حتى ينتفع منها مباشرة ومستقبلا المريض والمجموعة معاً لأخذ بعين الاعتبار المضاعفات المحتملة على المحيط الاجتماعي. كماتعمل كليةالطب على إرساء علاقات وثيقة معا لأطراف الفاعلة في النظام الصحي، وذلك قص دتوفيرأحسن مستوى ممكن في الخدمات الصحية المقدمة لجميع المواطنين مع احترام مبدأ المساواة والاستعمال المحكم للإمكانيات والموارد. كما أن معايير انتقاء المدرسين والباحثين هي الكفاءات المهنية الخاصة بكل مهمة في نطاق احترام هوية المؤسسة وتبعا للأهداف التربوية المرسومة بها. ويعتمد في عملية الانتداب والترقية للمدرسين والباحثين والأعوان التقنيين والإداريين مقاييس وطرق علمية تتسم بالإنصاف والشفافية بدون أي تمييز.

- **الجودة في المجال التعليمي:**

لتحقيق الجودة في المجال التعليمي لا بد من نشر ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في التعليم من خلال توضيح مفهومها، وأهميتها، وأسسها، ومبادئها، ومعاييرها، ومتطلبات تحقيقها، وهذا ممكن من خلال إقامة دورات تدريبية من قبل بعض الخبراء في هذا المجال، والمشاركون في هذه الدورات يقومون بتدريب زملائهم في العمل، وبذلك يتحقق نشر ثقافة الجودة لأن الشخص إذا اقتنع بالشيء، أصبح لديه اتجاه إيجابي نحوه، وسيتبناه، وينتج فيه، بل يبدع، ويبتكر في أساليب التعامل معه.

[13]إسماعيل محمد دياب، العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم، دار عالم الكتب، القاهرة ، 1990– ص 39 /40.

الجانب الآخر المطلوب لتحقيق الجودة في التعليم يتمثل في مشاركة وتحفيز جميع العاملين في المجال نفسه في التنفيذ، وحل المشكلات التي قد تواجه عمليات وخطوات تطبيق الجودة، كما أنه يجب ألا يقتصر العمل وتطبيق هذه المعايير على البعض، ومن دون مشاركة الجميع. أما العامل الثالث هو تشخيص الواقع الحقيقي للمجال التربوي، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة، والتأكيد على التقويم لكافة الجوانب بصفة مستمرة، أو ما يعرف بالتغذية العكسية الراجعة من المستفيدين، أما الجانب الآخر الذي يسهم بدرجة كبيرة في مجال تحقيق أهداف الجودة في التعليم فيتمثل في العمل بالمنظور الشمولي، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى[14].

2. معايير الجودة في المؤسسات الصحية

يشهدعصرنا الحاضر الكثير من التحولات الجذرية والسريعة التي دفعت ولا زالت تدفع العديدمن المؤسسات الصحية العامة لتقديم خدمات عالية الجودة، ولذلك أصبح التركيز على الجودة مطلبا أساسيا في مواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية والتعامل معها بكفاءة وفاعلية. فالجودة وفق المنظور الإداري تعني التغيير إلى الأفضل، وقد أثبتت التجارب الميدانية المحلية منها والعالمية جدوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات في إحداث تغيير جذري في أسلوب الإدارة للارتقاء بمستوى أداء الخدمات المقدمة للمستفيدين وتحقيق رضاهم بأقل جهد وتكلفة. وصحيح أن مفهوم الجودة في المؤسسات الصحية ليس جزءا من التدريب الطبي فالشيء الهام في مجال التدريب الطبي هو النتيجة، فإذا كانت النتيجة صحيحة فإن كيفية إنجازها تعد صحيحة كذلك، فتركيب العقل الطبي يؤدي إلى سلوك يمكن التنبؤ به.

- **مفهوم الخدمة الصحية:**

يعد الافتقار إلي تعريف واضح ودقيق وشامل للخدمة بالمقارنة مع المفهوم السائد للسلع المادية من أبرز العوامل التي تقف عائقا أمام تمكين المنظمات الخدمية عموما من رسم استراتيجيات فاعلة في قطاع الخدمات، فنجد ستانتون Stanton يعرف الخدمة على أنها مجموع النشاطات الغير ملموسة و التي تحقق منفعة للزبون أو العميل و التي ليست بالضرورة مرتبطة ببيع سلعة أو خدمة أخرى، أما كوتلر Kotler فيعرف الخدمة على أنها نشاط أو منفعة يقدمها طرف إلي طرف أخر و تكون في الأساس غير ملموسة و لا يترتب عليها أية ملكية، فتقديم الخدمة قد يكون مرتبطا بمنتج مادي أو لا يكون[15]، وتعرف المادة 22 من القانون رقم 85-05 بتاريخ 1985/12/16 والمتعلقة بحماية وترقية الصحة الخدمات الصحية على أنها "مجموع نشاطات الصحة العامة؛

[14]أحمد السيد كردي "مفهوم الجودة في التعليم" http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/199096

[15]د. حميد الطائي/د. بشير العلاق "إدارة عمليات الخدمة" دار اليازوري العلمية– الطبعة العربية–الأردن 2009. ص 16.

حيث أن التشخيص والأدوية وإقامة المرضى في المستشفيات هي مجانية داخل كل الهياكل الصحية العامة"[16]، أما المادة 20 والمادة 21 تقر مجانية الخدمات الصحية، حيث يعتبر القطاع العام مجال هذه الخدمات وحسب المادة 67 من الدستور[17]. توفر الدولة كل الوسائل المادية و البشرية اللازمة لحماية و ترقية الصحة و ضمان مجانيتها[18].

- **معايير تقييم الجودة الصحية:**

هناك تباين واضح وجدال في تحديد مؤشرات و معايير الجودة بين مختلف المنظمات الصحية، وابتداءا من 1960 قام دونابيديان بتصميم نموذج يعد الأكثر انتشارا واستعمالا[19]، و في 1980 تمكن من خلال أعماله الرائدة من التمييز بين العديد من المؤشرات التي تستعمل كمعيار لقياس الجودة في المجال الصحي[20]، و تمكن من التوصل الي تحديدها وترتيبها[21]. كما أجرت منظمة الصحة العالمية دراسة مكثفة عن أداء نظم الرعاية الصحية استنادا إلي عدد من المعايير من بينها العمر المتوقع بدون إعاقة، المساواة الصحية من حيث بقاء الأطفال على قيد الحياة، مستوى التجاوب وتوزيعه، الإنصاف في الاشتراكات المالية، النتائج الصحية، ومجمل أداء المؤسسات الصحية[22]، واستناداًإلى نتائج دراسة أداء المنظومات الصحية تحتل معظم الدول المتقدمة إضافة إلي بعض دول الخليج العربي كالمملكة العربية السعودية و الإمارات العربية المتحدة المراتب الثلاثين الأولى مما يدل على نجاعة منظومتها الصحية بينما تبقى دول عديدة من الدول النامية تحتل المراتب الأخيرة ومنها الجزائر. وتعتبر المؤشرات الصحية مؤشرات لمتابعة تقييم جودة الخدمة الصحية المقدمة من الجهات المعنية إن المعايير جزء مهم في قياس جودة الخدمة المقدمة للمستهلك لضمان الصحة الجيدة، وتجنب الصحة المعتلة في السكان، وعند علاج الصحة المعتلة من الضروري أن نضمن الجودة في سياق استخدام الأدوية بهدف الوصول إلى النفع العلاجي الأعلى وتجنب ما قد يتبع من التأثيرات الجانبية[23]. وتعتقد الفدرالية الدولية للصيدلة أن المعايير تبنى على خطوط إرشادية تستخدم من قبل المنظمات والحكومات والمنظمات الدولية للوصول إلى معايير وطنية مقبولة للممارسة الجيدة[24].

3. تعريف العدوى الاستشفائية وأشكالها

تحتوى بيئة العمل في المستشفيات على العديد من المخاطر الصحية التي تؤثر على كوادر العاملين المختلفة من الأطباء وهيئات التمريض المساعدة في تقديم الخدمات الصحية، مما يدفع بإدارة المستشفى بتحقيق بيئات عمل تتحكم في المخاطر الناجمة عن انتقال العدوى من المرضى[25]. وتعد العدوى في المستشفيات هي مشكلة من مشاكل الصحة العامة ولا سيما في البلدان النامية بسبب تدهور مستوى النظافة الصحية التي لم تتحسن تماشيا مع التقنيات الجديدة، وخطورتها تزداد شدة عند فئات معينة من المرضى بسبب صعوبة سيطرة عليها ويتطلب تنفيذها موارد كبيرة: التدريب، نظام الرصد، الهياكل، المرافق والمعدات. فعدوى المستشفيات أو ما يعرف باسم Infection Hospitalières ou Nosocomiales، هو نوع من الأمراض أساسها بكتيري، فيروسي، أو فطري إذ يصاب المريض بمرض أخر غير الذي أدخل من أجله إلي المستشفى ويعتبر عدوى إذا ظهر بعد أكثر من 48 ساعة أي بعد بدء عملية العلاج في المستشفيات، أو بعد مغادرة المريض وتصل إلى 30 يوما للعمليات بعد الجراحة أو الإصابة وإلى السنة التالية في حالة جراحة مع زرع الأطراف الاصطناعية[26].

وتشمل أكثر أنواع العدوى المرتبطة بالرعاية الصحية شيوعاً عدوى المواضع الجراحية ومجرى الدم والجهاز البولي والمسالك التنفسية السّفلى، الجهاز الهضمي والتناسلي. وتزيد معدلات العدوى لدى المرضى الذين ترتفع درجة استعدادهم للإصابة بسبب سنّهم (الأطفال الصغار والمسنون) ودرجة شدة الإصابة بالمرض عن غيرهم من الناس وكذلك تزيد تلك المعدلات عند استخدام أدوات أو إجراءات تخترق دفاعات الجسم، أو تم ذلك في ظروف تضعف جهاز المناعة) مثل المعالجة الكيميائية وعمليات زرع الأعضاء.

وقد أدى ظهوروانتشار مقاومة مضادات الميكروبات، من بين الكثير من الكائنات الدقيقة، مثل السلالات المقاومة للأدوية المتعددة/ الشديدة المقاومة للأدوية من المتفطرة السلية M. tuberculosis والبكتيريا العصوية سالبة الغرام إلى استعصاء الكثير من العدوى التي كانت تعالج بسهولة في الماضي على العلاج. وإذا كانت مقاومة مضادات الميكروبات تُعد مشكلة مجتمعية ومشكلة مطروحة في إطار منشآت الرعاية الصحية فإنها مهمة بشكل خاصفي المستشفيات حيث قد تتحول

---

[16] www.lexalgerie.net

[17] القانون رقم 85-05 بتاريخ 1985/12/16.

[18] حوالف رحيمة "ضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة-دراسة تحليلية لمواقف الأطباء والمرضى بالمستشفى الجامعي بتلمسان باستخدام نظرية السلوك المخطط" أطروحة دكتوراه في العلوم-غير منشورة-كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير-جامعة تلمسان-الجزائر/ 2010- 2011 ص 46.

[19] A. Jacquerye «La qualité des soins infirmiers : implantation, évaluation, accréditation» Editions Maloine -1999 . P 11.

[20] حوالف رحيمة "ضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المستشفيات العامة الجزائرية "مجلة علوم انسانية- السنة السابعة: العدد 42- صيف 2009 www.ulum.nl

[21] هناك 3 أنواع من المعايير – الرجوع الى المقال المذكور.

[22] World Health Organization. 2000. *The World Health Report 2000: Improving HealthSystems*. Geneva, Switzerland: World HealthOrganization.

[23] معايير جودة الخدمات الصيدلانية – http://ar.wikipedia.org/wiki

[24] معايير جودة الخدمات الصيدلانية – http://ar.wikipedia.org/wiki

[25] د. سامية جلال سعد "الإدارة البيئية المتكاملة للمستشفيات" المنظمة العربية للتنمية الادارية – بحوث و دراسات – القاهرة – 2006 . ص124.

[26] Dr. Boulaghmen Nabil Ahmed «Infection Hospitalières ou Nosocomiales» http://www.newsdoc.net/sections.php?op=viewarticle&artid=5053

الفئات الشديدة الاستعداد للإصابة بالعدوى إلى مستودع دائم للجراثيم المقاومة. وقد نجحت أنشطة وبرامج منع ومكافحة العدوى في السيطرة على العدوى المرتبطة بالرعاية الصحية في مختلف الظروف بطريقة مستدامة وبنسبة جيدة. وقد تم وضع الكثير من تلك البرامج في حين أصدرت الكثير من المنظمات مثلا لجمعيات العلمية والفئات المهنية والهيئات الحكومية والمنظمات غير الحكومية سياسات ومعايير خاصة لمنع ومكافحة العدوى على مستوى منشآت الرعاية الصحية.

- **أسباب انتشار العدوى الاستشفائية**

لقد كشفت الدراسات عن وجود مجموعة من الأسباب التي تساعد على تهيئة المناخ الملائم لانتشار وتفشي العدوى الاستشفائية وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة حصرها فيمايلي:

- انعدام النظافة: من المعلوم أن التعفنات التي تصيب المرضى المقيمين بالمستشفيات راجعة إلى انتشار الجراثيم وهي أنواع من الطفيليات والفطريات والفيروسات و التي تنتقل عبر طرق متعددة منها الهواء، وتعتبر الأيدي أكثر الوسائل نقلا للفيروسات، خاصة وأن غالبية منتسبي الصحة لا يغسلوا أيديهم بين عملية جراحية وأخرى بطريقة صحية صحيحة، ناهيك عن أن عملية تعقيم العتاد الطبي المستعمل في الجراحة لا تتم بصفة جيدة وهو ما يفتح المجال للتعفنات الاستشفائية. في السياق ذاته، و تعد عملية غسل الأيدي العامل الرئيسي والأساسي للإصابة بالأمراض الاستشفائية بنسبة كبيرة وهو ما أكدته منظمة الصحة العالمية كما أن معظم هذه الجراثيم والفيروسات[27] مقاومة للمضادات الحيوية، وأن الوقاية من هذه الأمراض تتم عبر احترام قواعد النظافة بغسل اليدين قبل وبعد أي عمل أو اتصال بالمرضى، أو حتى زيارتهم بالنسبة للأهل، وكذا تقليم الأظافر وارتداء لباس ملائم.
- نقص التكوين: أكد المختصون على ضرورة التركيز على جانب تكوين موظفي قطاع الصحة في مجال النظافة الصحية في المستشفى، للحد من العواقب الوخيمة للأمراض الاستشفائية التي تنتقل بالعدوى في الأوساط الطبية والتي أصبحت عائقا يقف في وجه تحسين نوعية العلاج بالجزائر، بل وأكثر من ذلك تصيب المرضى وأهاليهم بالرعب. بالإضافة إلى أن الإصابة بها من بين الأسباب الرئيسية لانتشار الأمراض في الجزائر والتي تمدد مدة إقامة المرضى في المستشفيات، ويشكل التكفل بها عبئا جديدا على قطاع الصحة، الى جانب تكوين عمال النظافة خاصة العاملات فحسبهم من الضروري جدا الخضوع لتكوين لاكتساب ثقافة التعامل مع النفايات الطبية وكذا أساليب صحية متطورة للتخلص منها بما في ذلك التعامل مع وسائل التنظيف الطبية الحديثة التي تمنع انتشار عدوى الجراثيم والفيروسات داخل الوسط الصحي.

ان تكوين الأطقم الطبية وشبه الطبية ليس في المستوى المطلوب بسبب عدم مراعاتها لشروط النظافة في مكافحة الميكروبات والفيروسات داخل المستشفيات، وخاصة وسط بعض الأقسام الحساسة مثل قاعات الإنعاش والتوليد ومصالح الأطفال حديثي الولادة، مما يضاعف إصابات المرضى بها، أكدت دراسة أن 45 بالمائة من عمال شبه الطبي (الممرضين) لا ينظّفون أيديهم كما ينبغي، وهي الأسباب المباشرة، ناهيك عن عدم احترام المقاييس المتّفق عليها دوليا والتي تحرص عليها دوما المنظمة العالمية للصحة والممثلة في ممرات نقل أغطية المستشفيات المتسخة التي يمنع بتاتاً أن تمر عبرها الأغطية النظيفة، لكن رغم هذه التوصيات الصارمة فلا يوجد بالجزائر مستشفى واحد تحترم فيه ذات المقاييس.

- غياب الوعي والثقافة الصحية: تعتبر المتسبب الرئيسي في حدوث التعفنات الاستشفائية والممثلة في زوار مريض المستشفى، حيث أن كل زائر يجلب معه ميكروبات يتلقاها المريض، إضافة إلى تلك المتوفرة بجسمه. علما أن جسم المريض يحمل في الأصل آلاف الميكروبات باعتبار أن جسم الإنسان يحتوي على عدد من الميكروبات تساهم في تشغيل ميكانيزم الجسم وعددها أكثر من عدد خلايا الجسم. ولأن المريض لا يملك المناعة الكافية لمقاومة تلك الميكروبات تتسبّب له هذه الأخيرة في تعفنات. ويكفي أن نعرف أنه كلما زاد عدد الزوار زادت بالتالي أعداد تلك الميكروبات التي لا يملك المريض قوة لمحاربتها.
- إسناد عمليات التعقيم لمؤسسات مؤهلة: تجاهلت مصالح وزارة الصحة في السنوات الأخيرة، شقاهاما في ملف إصلاح المستشفيات والمتعلق في وضع حد لاستفحال حالات الإصابات الاستشفائية، ومن بين ما أهملته الوزارة منح تنظيف المصالح الحساسة وتعقيم الأجهزة الطبية لمؤسسات متخصصة.فالعملية يجب أن تخضع لمعايير ومقاييس علمية، و ليس للعشوائية.
- غياب المراقبة والمتابعة الصحية: إن المراقبة غير موجودة في المراكز الصحية الجزائرية فالأرقام الموجودة حاليا في المستشفيات تعكس فقط عدد المرضى الذين ادخلوا الى المستشفى لكن الوضعية الصحية الحقيقية لهم قبل وبعد خروجهم من المستشفى غائبة تماما.

- **الأساليب الوقائية لتفادي حوادث العدوى**

أصبحت العدوى الاستشفائية واسعة الانتشار، وسجلت انعكاسات صحية خطيرة على المرضى بعد استقبالهم بالمؤسسات الصحية، وعلى ممارسي الصحة تطبيق توصيات منظمة الصحة العالمية التي تركز على ضرورة الحفاظ على سلامة المريض وتحسين نوعية الخدمات الصحية، ومن

[27] هناك ثلاثة أنواع من الفيروسات، النوع الأول وهو المقاوم للمضاد الحيوي العادي، كما أن هناك المتعدد المقاومة والذي من شأنه أن يقاوم ثلاثة أنواع من المضادات الحيوية، حيث أنه في حال اكتشاف الطبيب لوجود مقاومة للمضاد الحيوي الذي نصح به للمريض ينصح ثانية باستعمال مضاد حيوي أكثر قوة، لكن هناك نوع مقاوم لكل أنواع المضادات، وهي الحالات التي لا نملك معها فعل أي شيء ومصير صاحبها الموت المحتم.

حق المريض أن يفرض على طبيبه الالتزام بقواعد النظافة قبل معالجته كمطالبته بغسل اليدين واستعمال القفازات لأن التحلي بالوعي من قبل المريض يجنّب كوارث عديدة ويسهل عملية العلاج، كما ينصح باستعمال الصابون السائل لأنّ الصابون الصلب يمكن أن يكون مصدر انتقال العدوى، إضافة إلى تعقيم وتنظيف الأجهزة الطبية وفقا للمقاييس الدولية فهذه الأشياء البسيطة تقينا من أمراض خطيرة، وتهدف الرعاية الصحية إلى تحسين علاج وشفاء المرضى و في أي وقت قد تصبح خطرا على أي شخص يأتي لالتماس العلاج و لكن يمكن منع انتقال العدوى عن طريق:

- التطهير من الفضلات.
- غسل الأيدي المتكرر.
- الامتثال لقواعد اللباس
- الامتثال بكل التوصيات بما فيها عزل المرضى وحاملي الجراثيم.
- إعلان من العدوى الوبائية.
- الفحص والعلاج في أوساط الموظفين.
- دور الطبيب الصحي.
- تعزيز التكوين وتربية الشباب.
- غسل وتعقيم المعدات الطبية والجراحية.

أن موضوع التعقيم حساس جدا ويتطلب تكوينا قاعديا للموارد البشرية، إضافة إلى تسوية وضعية العتاد الطبي وتحيينه بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية العالمية" .وتتطلب أساليب الرعاية الصحية الحديثة اهتماما بالغا بالجوانب الحساسة التي ترتبط بشكل مباشر بالمرضى سواء المراجعين أو الخاضعين للاستشفاء، وهنا يشكل العامل الوقائي الجانب الأهم في فرملة انتقال الأمراض المرتبطة بالوسط الاستشفائي إلى الأصحاء من جهة، والحفاظ على الوضع الصحي للمرضى من جهة أخرى، الأمر الذي يطرح التساؤل حول خدمات النظافة التي ينبغي توفرها في مراكز الرعاية الصحية عموما وعلاقتها بالثقافة الصحية للارتقاء بهذه الخدمات.

أنّ الأجهزة والعتاد الطبي لا يتم تعقيمه بالطريقة الصحيحة، والسبب يرجع أساسا لنقص عامل تكوين الموارد البشرية في كيفية التعقيم بالطريقة الصحيحة لهذه الأجهزة، حيث تفتقر القاعات الجراحية لطاقم كفؤ، مهمته الأساسية التعقيم الصحيح لكل العتاد الطبي خاصة وأنّ هذا العتاد بهذه القاعات على وجه التحديد معقد للغاية، وطرق تعقيمه أيضا معقدة، ومن يقومون بعملية التعقيم، هم إمّا مساعدي الطبيب من ممرضات أوحتى عاملات النظافة، وبطريقة عشوائية وغير صحيحة تماما، ما ينجر عنه مخاطر لا حصر لها على صحة المنظف نفسه الذي لا يعلم مسبقا الطرق الصحيحة للتعقيم، ولا يعلم أيضا أنه عليه ارتداء لباس خاص لذلك، ومنها القفازات لوقاية نفسه من خطر العدوى. و من جهة أخرى، أظهرت الدراسات المتخصصة أن ما بين 5 إلى 10% من الجراثيم، أضحت مقاومة لكل أنواع المضادات الحيوية، ويصبح معها أنواع العلاج غير مجد. ومن تلك الجراثيم المقاومة، هناك "البيوفيلم" وهي بكتيريا تتراكم على الجهاز الطبي غير المعقم بالطريقة الصحيحة، وتكون بالتالي سببا في توالد بكتيريا أخرى أو "الاندوتوكسين" التي تنتقل للمريض وتعقد حالته المرضية، بل وتتسبب له بالإصابة بأمراض أخرى تتعلق بالوسط الاستشفائي تصل به حد الإعاقة الحركية أو حتى الوفاة. فالخبراء عبر العالم يعملون وفق قاعدة (اجبارية الوسائل– اجبارية النتائج)، أي مع توفير العتاد الطبي اللازم وتوفير الطرق الصحيحة لتعقيمها، فالنتائج تكون مرضية حتما.

- **الالتزام بالقوانين والتوصيات الدولية**

بالرغم من ان المادة 2815 تنص صراحة بما يلي: يقوم الأطباء المفتشون في الصحة العمومية لا سيما بما يأتي:

- السهر على احترام تطبيق التنظيم المتعلق بمدونة الاعمال و تقييس التجهيزات الطبية.
- السهر على احترام قواعد النظافة والوقاية من العدوى الاستشفائية على مستوى هياكل الصحة.
- مراقبة تطبيق البرامج الوطنية للصحة.

إلا أن ارتفاع عدد الإصابات بالأمراض الاستشفائية ليس بالقضية الجديدة إلا أن الارتفاع الرهيب لضحاياها يهدد بكارثة صحية إنسانية الأمر الذي يستدعي بالضرورة الالتزام بالنظافة الاستشفائية التي أوصت بها الأمم المتحدة المتضمنة في النصوص التي صادقت عليها الجزائر من اجل التقليص من انتشار الأمراض المرتبطة بالعلاج والتي يمكن تجنبها من خلال اتباع التوصيات الدولية الخاصة بالنظافة ومن خلال تعقيم الأدوات الجراحية. وقد وقعت الحكومة الجزائرية مع المنظمة العالمية للصحة على ميثاق برنامج "سلامة المرضى–تحدي عالمي"، والذي يعتبر "التزام الحكومة الجزائرية لتعزيز الإجراءات المرتبطة بنظافة اليدين"[29].

- **نظافة اليدين**

لقد كشف خبراء في الصحة العمومية، أن النظافة مطلب أساسي وملازم لسير العمل الصحي، وهي تعكس المستوى العام للمستشفيات والوجه الحضاري والاقتصادي للدولة. خاصة وأن المستشفى يعدّ مكان تجمّع للمرضى والأصحاء ومن السهل جدا انتقال العدوى، علما أن معدل الإصابة بعدوى الأمراض الاستشفائية يتراوح ما بين 7و14%، حسب التحقيق الوطني المنجز في 2005 حول النظافة في المستشفيات[30]، وهو ما جعل الهيئات الطبية تدق ناقوس الخطر حول تفاقم عدد الإصابات بأمراض خطيرة بسب الإهمال واللاّمبالاة. أن نظافة اليدين

[28]المرسوم التنفيذي رقم 10-77 مؤرخ في 4 ربيع الاول عام 1431 هـ الموافق 18 فبراير 2010 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك الممارسين الطبيين المفتشين في الصحة العمومية - الجريدة الرسمية – العدد 13. ص7 وص 8.

[29]http://www.elmoudjahid.com/ar/flash-actu/1831

حنان س " أجهزة /http://www.el-massa.com/ar/content/view/68510/46

[30]بالملايين تعقم في باسيناتوعاملات نظافة يقمن ب

من بين الإجراءات والسلوك "البسيط" الذي يجب أن يطبقه ويحافظ عليه السلك الطبي وشبه الطبي للوقاية من البكتيريا التي تتسبب في العدوى بالأمراض المنتشرة في الأوساط الاستشفائية، دون نكران بأن "الجزائر وضعت قاعدة صلبة لتحسين والتكفل أكثر بالنظافة اليدين واستهداف ومكافحة العدوى المرتبطة بهذا الجانب".

- **الأثار الناجمة عن انتشار العدوى**

تنجم عن عملية انتشار العدوى الاستشفائية مجموعة من الاثار يمكن حصرها في العناصر التالية:

- **ارتفاع تكاليف العلاج**

إن التكفل بالعدوى الاستشفائية استدعى بعث مخطط لمكافحتها في العديد من البلدان من ضمنها الجزائر، مما يؤكد مدى الأهمية التي تكتسيها مثل هذه اللقاءات. للإشارة إن هذه العدوى التي تخص كل البلدان النامية أو في طريق النمو تشمل سنويا ما بين 700 ألف ومليون مريض بفرنسا، وتخص نسبة ثمانية بالمائة من المرضى الموجودين بالمستشفيات بأوروبا وفق آخر إحصائيات تم نشرها الأمر الذي تطلب وضع مخطط عمل للوقاية منها. كما توصلت دراسات أن المريض الذي يصاب بالعدوى بالمستشفى يكلف الدولة الجزائرية حوالي 80 مليون سنتيما، إضافة إلى مصاريف العلاج من المرض الذي دخل من أجله المستشفى. وتم إحصاء 300 ألف من نزلاء المستشفيات تطالهم أمراض سنويا، ويمثل هؤلاء نسبة 18 بالمائة من مجموع 2.5 مليون مريض يتابعون رحلات العلاج في عموم مستشفيات الوطن.

- **الهدر الاقتصادي وزيادة التكاليف الاستشفائية**

تتسبب الأمراض المنتشرة بالأوساط الاستشفائية وتلك المرتبطة بنظافة اليدين في وفاة 5٪ من المصابين بها في العالم. وتنعدم المعطيات الدقيقة حول حقيقة الأمراض المنتشرة بالأوساط الاستشفائية وتلك التي لها علاقة بنظافة اليدين باعتبار معدل انتشارها يختلف من بلد لآخر مما لا يسمح بتقييم خطورة انتشارها. وقد صنفت الأمراض المنتشرة بالأوساط الاستشفائية وتلك المرتبطة بنظافة اليدين ضمن "الأمراض الخطيرة" لأنها لا تقل خطورة عن الملاريا والسل والسيدا.

- **التكاليف الاجتماعية**

وهي عبارة عن تكاليف يتكبدها العنصر البشري من إعاقة أو مرض أوحالة نفسية واجتماعية واقتصادية، وتتضمن تكلفة الفاقد في الإنتاج نتيجة الإصابة بمعنى أن العنصر البشري في حالة إصابته فقد يتوقف عن العمل نتيجة الإصابة أو الإعاقة وذلك يؤثر على مستوى الإنتاج، إضافة الى تكلفة في غاية الأهمية وهي تضرر الأسرة من الناحية المادية مما سوف يؤثر على دخل الأسرة المتناقص كلما كان الضرر كبيرا، أما من الناحية الاجتماعية من حيث زيادةالمشاكل الاجتماعية في الأسرة وتفاقم الوضعية من الناحية النفسية في حالة العجزأو توفي المتضرر[31].

- **العدوى الاستشفائية وعلاقتها بجودة الخدمة الصحية**

لقد شهدت تسعينات القرن العشرين دعوة قوية إلي الطب القائم على الأدلة والبراهين Evidence- Based Médicine استجابة للموارد الاقتصادية النادرة التي تستخدم لتسهيل الخدمات الصحية وذلك من خلال استبعاد الممارسات الغير فعالة وإعادة توجيه الأموال سوءا كانت عامة أو خاصة إلي علاجات أكثر فعالية[32]. ومع تغير حجم أو هيكل السكان سيحدث انتقال مقابل لذالك في منحنيات الطلب على العديد من السلع والخدمات ومنها الخدمات الصحية وبالتالي اهتمامات التخطيط الصحي. فمثلا الزيادة في المواليد تؤدي إلي زيادة خدمات مصلحة التوليد والأطفال، والزيادة في السكان تزيد أعمارهم عن 60 سنة بمعني زيادة الطلب على أسرة الشيخوخة. وعندما تقدم الخدمات الصحية مجانا لا يصبح لسعر الخدمة الصحية أو الدخل أو الأسعار السلع الأخرى ولا حتى توقعات الدخل أو الأسعار أي دور يذكر في تأثير على طلب تلك الخدمة الصحية المجانية[33]، ويمكن أن تتأثر الكمية المطلوبة بعوامل أخرى كتكلفة بعض المستلزمات الطبية التي لا تدخل ضمن الخدمة الصحية المجانية، تكلفة الفرصة البديلة لوقت الفرد ووجود قوائم انتظار طويلة للحصول على الخدمة الصحية. لقد بدأت صياغة النماذج من خلال الارتكاز على سلوك المستهلكين للخدمة وذلك بتعظيم المنفعة حيث قام J.P.newhouse في 1978 بالاهتمام بالمنفعة الصحية قبل الطلب على الصحة[34].

إن عملية التغيير هي زيادة فاعلية أداء و جودة إدارة المستشفى نحو تحقيق أهدافها أو تطوير نفسها قياسا بنفسها أو تنافسيا مع غيرها [35]، لذا تستعمل المعايير عادة بغرض قياس ومقارنة جودة الخدمات المقدمة في المستشفيات مثل حجم النشاط،المدة المتوسطة للإقامة، معدل الوفيات، جاذبية المستشفي، معدل العمليات القيصرية...الخ ,DMS mortalité hospitaliere, attractivité de l'établissement, taux de césariennes et infections nosocomiales[36]. وتخضع فعالية تحسين مستوى الخدمات الصحية إلي مجموعة من الاعتبارات كهياكل المستشفى والتي تتمثل في فعالية التجهيزات المادية وكفاءة الوسائل

---

[31] حوالف رحيمة " التكاليف الاقتصادية والاجتماعية لحوادث المرور بالجزائر " مجلة الباحث +– العدد 11 – ديسمبر 2012 . ص 105.

[32]Anne Clewer and David Perkins «Economics for Health Care Management " London: Prentice Hall, 1998 p 151.

[33]د. طلعت الدمرداش نفس المصدر ص 102

[34]Nicolas Tanti- Hardouin « Economie de la santé» Armand colin paris 1994. p 147.

[35]مصطفى محمد سعيد عالم " إدارة الجودة الشاملة ..... و أثرها في التغيير المؤسسي" المؤتمر الوطني الأول للجودة–26–28 ربيع الأول 1425هـ.

[36]Pierre Lombrail,MichelNaiditch ,Dominique Baureau et Phillipe Cuneo « Les éléments de la performance Hospitalière-les conditions d'une comparaison» Etudes et résultas N°42 décembre 1999.DREES P1.

البشرية، طرق ومناهج العلاج المستخدمة وكذا النتائج العيادية والمتمثلة في تحقيق درجات الشفاء ومتابعة ومراقبة المرضى[37]. وقد اختلفت الدراسات والأبحاث في تحديد نوع وعدد معايير الجودة المستعملة في المستشفيات، والتي تهدف إلى ترتيبها. وإذا كان الأساس لغرض من هذا الترتيب هو الجودة الشاملة للمستشفيات[38] فمن الضروري البحث عن تحديد مجموعة من المعايير العلمية التي يمكن استعمالها كأساس للمقارنة، لذا يجب الإشارة إلى المعايير المستعملة في معظم المستشفيات العالمية وهي مماثلة للمعايير التي تركز على مفهوم الجودة حسب منظمة الصحة العالمية والتي تتمثل في مايلي:

1. معدل النشاط **Letauxd'activité**
2. معدل الوفيات Le taux de mortalité
3. الجاذبية L'attractivité
4. معدل العمليات القيصرية Le taux de césariennes
5. المدة المتوسطة للإقامة La durée moyenne de séjours
6. معدل المضاعفات الصحية Le taux d'infection nosocomiales
7. معدل السقوط Le taux d'escarres et de chutes
8. معدل التدخلات الجراحية يوميا Le taux d'intervention en chirurgie de jour.

- **معدل انتشار العدوى في المستشفيات**

يعد مؤشر حالات العدوى داخل المستشفى من أهم الدلائل على تحقيق نجاح الرعاية الصحية في المستشفيات وجودتها[39]، ويعتبر هذا المعيار من المعايير الطبية المحضة ومؤشر للجودة، لأن الدراسات أثبتت أنه مسئول عن نسبة كبيرة من الوفيات، ويعتبر مشكلا حقيقيا وخطيرا بالنسبة للصحة العامة[40]، ففي فرنسا وحدها تقتل عدوى المستشفيات ما يقارب من 10.000 شخص سنويا أي أكثر مما تحصده حوادث المرور في هذا البلاد. و لم يعتبر كمعيار ومؤشر فعال إلا بعد مأساة الدم الملوث le drame du sang contaminé.

وحسب دراسة أجريت بالمستشفى الجامعي بالعاصمة مريض واحد من كل 4 مرضى يدخلون إلى المستشفى يصاب بالعدوى ومريض واحد من كل اثنين تجرى له عملية جراحية يتعرض لها في المستشفيات ويحتاج مرتين للشفاء. و تؤكد العديد من الدراسات التي أجريت داخل المستشفيات الجزائرية أن حوالي 60% من الطاقم الشبه الطبي لا يطبقون الإجراءات اللازمة للنظافة للحماية ضد العدوى المسماة Infection nosocomiale وهذا ما يؤدي إلي انتشار الأمراض التي تهدد حياة الشخص مثل التهاب الفيروس الكبدي C و B وفقدان المناعة المكتسبة Sida. وقد لخص الأطباء المتخصصين في هذا المجال أسباب العدوى داخل المستشفيات في نقص النظافة، سوء المراقبة المنتظمة، ألامبالاة والإهمال، إن عدم المحافظة على شروط النظافة تزيد من التكاليف الاستشفائية[41].

وقد أظهرت الدراسات الاستقصائية التي أجريت في الجزائر العاصمة أرقاما مخيفة عن نسبة العدوى التي تتراوح ما بين 14 و 25٪ وبلغت تقديرات تكاليف الإصابة بالعدوى في المستشفيات إلي 90 مليون دينار في عام 1996، إضافةإلى الأضرار والخسائر الناجمة عن الأمراض من خلال التكاليف غير المباشرة التي من الصعب تقييمها مثل: الخسائر في الإنتاجية، العجز المؤقت، الأضرار المادية[42]. وتبلغ كلفة العدوى في الولايات المتحدة الأمريكية مرتفعة جدا فهي تتراوح ما بين 5 و 10 مليارات دولار ل200 مليون نسمة، فتكلفة الرعاية من الإصابة بالعدوى في بعض الأحيان أعلى من تكلفة المرض. ورغم أن الإصابات بالعدوى ليست دائما مرادفا للإهمال الطبي ولكنها نتائج تعبر عن المأساوية الناجمة عن عدم كفاية نوعية الرعاية، العواقب الضارة على حد سواء من وجهة نظر الحالة الصحية مثيرة للمريض، وماليا حساسة من وجهة نظر التكلفة للمجتمع. عالميا يقدر معدل انتشار بين 5 و 10٪ و يختلف اعتمادا على الخدمات والمرافق، ففي قسم الجراحة من 2 إلى 15٪، الإنعاش 30 إلى 35. ففي أوروبا بلغت ما بين 9 إلى 12٪، أما في فرنسا من 6% إلى 7% من الحالات الاستشفائية تعرف تعقيدات ناجمة بسببها، فالدراسات الوبائية المقارنة تصنف فرنسا في المتوسط بين الدول الأوروبية[43]. أما في البلدان المجاورة بلغ في تونس 2.5٪، المغرب 15٪، و في الجزائر ليست لدينا أي بيانات وطنية رسمية لانعدام الدراسات الواقعية.

2.2. الدراسات السابقة

- **دراسة كوزير 1963**

تعتبر دراسة كوزير من أوائل الدراسات التي اهتمت بظاهرة الاغتراب في المستشفيات، حيث درس العلاقة بين كل من الاغتراب الوظيفي والبناء الاجتماعي على أحد المستشفيات في غرب أمريكا. وركز كوزير على ضرورة عدم تطبيق نظام بيروقراطية التنظيم، محذرا من النتائج السلبية، إذ تؤدي إلي الاغتراب في العمل بين الأعضاء العاملين داخل المستشفى، كما لاحظ نوعا من الاغتراب في العمل بين الفئات العاملة خاصة فئة التمريض نظرا لطبيعة علاقات العمل الداخلية في

[37] Dominique Baureau et Céline Pareira OPCIT P55.

[38] Jean Kervasdoué et Elie Arié «Peut on Juger la Qualité d'un hôpital d'après ses résultas?» P1.

[39] د . سامية جلال سعد "المرجع السابق" ص 122.

[40] AlaineVasselle «la Politique de lutte contre les infections nosocomiales» P29. www.cneh.fr

[41] R.N «Algérie : Hygiène des hôpitaux – des virus dans l'air» Info soir- mardi 18 avril 2006. http://actualite.el-annabi.com/article.php3?id_article=471

[42] Dr Boulaghmen Nabil Ahmed «Infection Hospitalières ou Nosocomiales» http://www.newsdoc.net/sections.php?op=viewarticle&artid=5053

[43] Alain Vasselle «Rapport sur la Politique de Lutte Contre les Infections Nosocomiales » 22Juin 2006. P3.

المستشفى[44]. وهناك دراسات مماثلة في نفس الميدان تمت من قبل العديد من الدارسين كلها اهتمت بظاهرة الاغتراب التي تؤثر سلبا على مستوى جودة الخدمات الصحية في المستشفيات.

- **دراسة بروكتوروكمبيل Proctor, and Campbell 1999**

لقد قامت الدراسة بإجراء مقابلات شخصية مع عدد من مقدمي الرعاية الصحية بجميع فئاتهم، وتوصلت إلي أهمية أن يشتمل إطار تقييم الرعاية الصحية الأولية على سبعة عشر عنصر للتقييم وهي: تجربة المريض، الأنشطة الإكلينيكية، تحسين وتطوير الخدمات، سهولة الحصول على الخدمة، تعزيز المستوى الصحي للمجتمع، الكفاءة، تحسين مخرجات الرعاية. وقد تميزت الدراسة بالعمق في التحليل و الطرح باستخدام نموذج النظرية المجذرة للبحث النوعي.[45]

- **دراسة كاونت (Counte et al., 1992)**

استهدفت هذه الدراسة الوقوف على تأثير إدارة الجودة الشاملة على أداء مقدمي الخدمة في قطاع الخدمات الصحية، وأسفرت نتائجها عن أن الأفراد الذين شاركوا في برامج تدريبية عن الجودة الشاملة كانوا أكثر رضا عن وظائفهم، فضلا عن وجود اتجاهات إيجابية لديهم بخصوص المناخ التنظيمي والإلمام بمبادئ الجودة الشاملة وكل هذه الاتجاهات تؤثر بشكل إيجابي على تميز أدائهم في الواقع العملي[46].

- **دراسة بالدوين (Baldwin , 1994)**

أجريت هذه الدراسة على بعض المستشفيات غير الهادفة للربح، واستهدفت الوقوف على أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على معدل دوران العمالة في هذه المستشفيات، وأسفرت نتائجها عن أن برامج تحسين الجودة قد ساهم في تخفيض معدل دوران العمالة الذي كان يتراوح بين 15%–20% إلى أقل من 4% بعد تطبيق البرنامج.

- **دراسة مارشال (Marshall , 1999)**

تم في هذه الدراسة التعرف على معوقات تطبيق منهجيات تحسين الجودة في قطاعات الرعاية الصحية، بإجراء الدراسة على عينة من القيادات العليا والتنفيذية في المملكة المتحدة، فتوصلت الدراسة إلي تحديد سبعة معوقات هي[47]:

- غياب الخطط الاستراتيجية للرعاية الصحية.
- تضارب أولويات القائمين على القطاع.
- حساسية العاملين في المجال الطبي.
- عدم توافر المعلومات وتدني جودة المعلومات الطبية.
- عدم وضوح الأدوار والمسئوليات الخاصة بالمديرين.
- عدم توفر السلطة اللازمة لإجراء التغيير.

- **دراسة كامبل (Campbell, Sheaf, Marshall, et al , 2002)**

أقيمت هذه الدراسة بغرض تقييم نظام الحكم الإكلينيكي والذي يمثل أحد أشكال أنظمة إدارة الجودة في المملكة المتحدة، وقد وجدت الدراسة أن ذالك يتطلب تهيئة ثقافية وتغيير الثقافات السائدة وتغيير الجوانب التنظيمية إلي جانب توفير الدعم المادي ومشاركة العاملين[48].

- **دراسة الوائلي 1998**

تهدف إلى التعرف على مستويات ضغوط العملالتي يتعرض لها الممرضون القانونيون العاملون في المستشفيات الحكومية، والخاصة بالأردن وعلاقة الممرض بالطبيب والمريض والإدارة والزوار والزملاء في العمل، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات الخاصة بعلاقة الممرض بكل منالطبيب والمريض والزوار في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الزملاء في المهنة وتوصلت إلى أن أفراد العينة من المستشفيات الخاصة يشعرون بمستوى أعلى منضغوط العمل بالمقارنة مع زملائهم في المستشفيات الحكومية".

- **دراسة العمر 2002**

تناولت هذه الدراسة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مستشفيات مدينة الرياض من وجهه نظر ممارسي مهنة التمريض، واستهدفت التعرف على أقل المبادئ تطبيقاً، وأسفرت النتائج عن أن مبدأ "اتخاذ القرارات بناء على المعلومات "أقلها تطبيقا، كما أسفرت النتائج أيضا عن تفاوت مستويات التطبيق بالمستشفيات محل الدراسة، وان مستوى التطبيق بشكل عام لم يصل إلى المستوى المطلوب[49].

- **دراسة حاتم 2002**

أجريت هذه الدراسة على مستشفى النعمان في مدينة بغداد بالعراق بخصوص النوعية وكان من بين أحد نتائجها الرئيسية هو اختبار لمعرفة الأهمية النسبية التي تمثلها أبعاد النوعية للخدمة الصحية المقدمة من قبل الأطباء الاختصاص والمقيمين للمرضى الراقدين أو الزائرين للمستشفى. وتوصلت الدراسة إلى وجود تقارب شديد في الأهمية النسبية وأن الفروق بسيطة إلى حد كبير، مما يدل على تقارب الاتصال بين الأطباء والمرضى، وأثبتت هذه الدراسة تماثل الأهمية النسبية للأطباء الاختصاص والمقيمين مع المقياس المعياري المعتمد والمتمثل في

---

[44]عبد اللطيف ماجد عنور"الاغتراب الوظيفي ومصادره: دراسة ميدانية حول علاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية في القطاع الصحي الأردني بإقليم الشمال" الإدارة العامة – المجلد التاسع والثلاثون- العدد الثاني 1999.ص349.

[45]د. حنان عبد الرحيم الأحمدي "محددات جودة خدمات الرعاية الصحية الأولية-دراسة نوعية" الإدارة العامة- المجلد السادس والأربعون- العدد الثالث-أغسطس2006. ص456.

[46]Counte, M. A, Glandon, G. L, Oleske, D. M. and Hill J. P., Total Quality Management in Health Care Organization: How are Employees Affected? "Hospital and Health Services Administration, Vol. 37, No., 4, winter, 1992, PP. 503-518.

[47]د. حنان عبد الرحيم الأحمدي "محددات جودة خدمات الرعاية الصحية الأولية-دراسة نوعية "الإدارة العامة-المجلد السادس والأربعون-العدد الثالث– أغسطس2006. ص457.

[48]د . حنان عبد الرحيم الأحمدي " المرجع السابق–.ص457.

[49]بدران بن عبد الرحمن العمر، "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فى مستشفيات مدينة الرياض: من وجهة نظر ممارس مهنة التمريض، الإدارة العامة ، الرياض: معهد الإدارة العامة ، المجلد (42)، العدد (2)، يونية: 2002، ص 307 . 352.

مقياس كوتلر Kotler[50]، باستثناء واضح لكل من بعدي المعولية و الملموسية[51].

- **دراسة الشوكاني:**

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التعرف على العلاقة التكاملية بين إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء لدى الموظفي في هذه المستشفيات باعتبارهم احد العناصر التي لهاعلاقة بتحقيق أهداف المستشفى. وقد توصلت الدراسة الى أن المستشفى المبحوث لم يطبق نظام إدارة الجودة الشاملة بشكل كامل، وأنه مايزال في المراحل الأولى من مشروع التطبيق.

وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة الجودة هي من مسئولية الإدارة العليا وتكوين حلقات الجودة التي تعتبر من أساسيات تحسين دائرة الأداء، والاعتماد على خطط التدريب المناسبة، التحفيز المناسب، تقييم العملا لجماعي، والتخصص الوظيفي. تفويض الصلاحيات يعزز الثقة بين الإدارة والموظفين.

- **دراسة حوالف 2011[52]**

تهدف الدراسة التحليلية إلي محاولة تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات العمومية الجزائرية كأسلوب متميز أثبت نجاعته في تحسين مستوى الخدمة الصحية. ولتفسير الحاجة إلي تطبيق هذا الأسلوب الإداري عمدت الباحثة إلي محاولة دراسة سلوك كل من الطبيب (باعتباره منتج الخدمة الصحية) والمريض (باعتباره مستهلك الخدمة المنتجة من طرف الطبيب) وذالك بتطبيق نظرية السلوك المخطط لقياس هذا السلوك.

وبينت نتائج الدراسة بأن العينة محل الدراسة ترغب في تحسين مستوى هذه الخدمة وبالتالي تحسين صورة المستشفى الجامعي محل الدراسة، وتطمح إلي التفاتة الوزارة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من أجل التخفيف من حدة الصعوبات التي تعيشها الإدارة الاستشفائية في الجزائر.

3. الدراسة الميدانية/ الاحصائية

بعد أن تم التطرق لمختلف المفاهيم المتعلقة بجودة التعليم والتكوين الطبيين وجودة الخدمة الصحية، وبناءا على الدراسات السابقة، سيتم في هذا المحور القيام بدراسة احصائية من خلال التطبيق على مجتمع الدراسة والقيام بتحليل إحصائي بمساعدة برنامج الرزم الاحصائية spss) (16 من أجل التحقق من الفرضيات الموضوعة مسبقا، وسيتم التطرق لهذا المحور كمايلي:

1.3. أداة الدراسة (الاستبيان)

بغية تحقيق أهداف الدراسة فقد اعتمِد على أداة الاستبيان للدراسة بغية جمع البيانات الخاصة للإجابة عن الأسئلة البحثية والتحقق من الفرضيات الموضوعة في هذا البحث، حيث تعتبر أداة الاستبيان هي الأداة الأكثر استخداما في البحوث الإدارية والاجتماعية، وهي تعتبر وسيلة لجمع البيانات من خلال احتوائها على مجموعة من الأسئلة والعبارات المطلوب من المبحوثين الإجابة عليها، ويتضمن استبيان البحث محورين هما المحور الأول الذي يتناول جمع معلومات عامة عن المبحوثين تتعلق بالعمروالجنس والمؤهل العلمي، المستوى التعليمي والوظيفي، أما المحور الثاني يتضمن سبر آراء المبحوثين للمعيار التي تقيس مستوى جودة التعليم والتكوين وعلاقته بجودة الخدمة الصحية في مستشفيات العامة محل الدراسة، وقد تمالاعتماد على طريقة مقياس ليكارت (LikertScale) الترتيبي الذي يحتوي على خمس درجات متدرجة.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

بحكم أن الاستبيان يهدف لمعرفة مدى إمكانية الاعتماد على جودة التعليم والتكوين في المجال الطبي في تحسين جودة الخدمة الصحية وقياس ذالك من خلال التقليل من العدوى الاستشفائية بالمستشفيات العامة في الجزائر، وبحكم أن المساحة الكبيرة للجزائر والمقدرة ب 2.381.741 كلم مربع والعدد الكبير للمستشفيات العمومية، وعليه تم حصر مجتمع الدراسة في المستشفيات العامة الموجودة بولاية تلمسان[53]، فقد تم حصر مجتمع الدراسة في كل القطاع الصحي المتواجد بالولاية والمتمثل في وجود المستشفى الجامعي[54] ومجموعة من المستشفيات العامة والعيادات المتعددة الخدمات المنتشرة عبر أرجاء دوائر الولاية، أما عينة الدراسة فتتكون من الكوادر الطبية والشبه الطبية، بالإضافة الى التقنيين والاداريين المسيرين للقطاع الصحي، ولم يتم التمييز بينهما على أساس أن ادارة الجودة موجهة الى كل أفراد المؤسسة دون استثناء. تم توزيع 1200 استبانة على مختلف المؤسسات التابعة للقطاع الصحي بولاية تلمسان بطريقة عشوائية مركزين على ضرورة التعاون الصادق لأفراد العينة وتم استرداد 980 استبانة تمثل 81.66% وهي نسبة مقبولة إحصائيا لاعتماد نتائجها.

[50] لقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الميدانية على الأهمية النسبية لأبعاد الجودة على مقياس كوتلر Kotler.

[51] ثامر ياسر البكري "تسويق الخدمات الصحية" دار اليازوري العلمية – الطبعة العربية– 2005. ص 214.

[52] والف رحيمة " تطبيق ادارة الجودة الشاملة – دراسة تحليلية لمواقف الاطباء والمرضى بالمستشفى الجامعي بتلمسان – باستخدام نظرية السلوك المخطط " اطروحة دكتوراه غير منشورة – جامعة تلمسان 2011. ص 80 – ص 87.

[53] تقع ولاية تلمسان شمال غرب الجزائر بمساحة تقدر ب 9061 كلم مربع. وهي منطقة تاريخية وسياحية، كانت تعرف باسم بوماريا في العهد الروماني واتخذها الزيانيون عاصمة لهم.

[54] يعتبر المستشفى الجامعي بتلمسان واحد من 13 مستشفى جامعي قديم كانوا يشتغلون لفترات طويلة، وقد تمكنت الدولة من فتح مستشفيات جامعية جديدة في ولايات أخرى، وهناك مشاريع مستقبلية لبناء مستشفى جامعي بكل ولاية مستقبلا.

الجدول رقم (2): معلومات عن عينة الدراسة.

اســم المؤسسة الصحية	عدد أفراد العينة
المستشفى الجامعي	363
المستشفى التخصصي للأم والطفل	176
المستشفى العام ندرومة	98
المستشفى العام سبدوا	101
المستشفى العام اولاد ميمون	95
المستشفى العام مغنية	99
االعيادات المتعدة الخدمات	48
المجموع	980

و نظراً لطبيعة الموضوع فقد تم اختيار فرضيتين لاختبارهما:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين التعليم والتكوين من جهة وجودة الخدمة المحققة.

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة معنوية بين التعليم والتكوين من جهة و جودة الخدمة المحققة.

3.3. أساليب جمع البيانات وأدوات التحليل مع حدود الدراسة

اشتملت على الكتب والمؤلفات والإحصاءات والدوريات العلمية والتقارير والبحوث والتقارير من الإنترنت. كما تم تصميم استبانة الدراسة تضمنت (32) فقرة تمت الإجابة عليها على أساس مقياس ليكرت الخماسي الفئوي وأعطيت أوزان. وتضمنت الاستبانة أسئلة عن البيانات التعريفية وفقرات عن متغيرات الدراسة وهي: المتغير التابع التعليم و التكوين والعامل المستقل تحسين وتميز جودة الخدمة الصحية. إعتمدت الباحثة على استخدام النتائج بعد إدخالها إلى حزمة البرامج الإحصائية والاجتماعية SPSS واستخدمت أساليب الإحصاء الوصفي وشملت التوزيع التكراري والنسب المئوية والأوساط الحسابية للفقرات والمتغيرات وما تفرع منها والانحراف المعياري لها .وتم احتساب معامل والارتباط بيرسون لقياس درجة العلاقة بين المتغيرات، والانحدار الخطي المتعدد بطريقة (Stepwise) لقياس فرضية التأثير وتحليل التباين الثنائي لاختبار فرضية الفروق. و تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- المؤسسات الصحية العمومية التابعة للقطاع العام والغير هادفة للربح.
- تحديد فترة 2013/2012 كحدود زمانيه لاعتماد المجتمع وعينة الدراسة .
- حصر الرقعة الجغرافية للدراسة في ولاية تلمسان.
- استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي واختيار الفرضيات باستخدام الإحصاءات المناسبة.

4.3. وصف الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة

يتبين من نتائج التفريغ أن عدد الذكور بلغ 623 أي ما نسبته (63.57%)، أما الإناث فقد بلغ عددهن (357) أي ما نسبته (36.43%) مما يعني تدني نسبة ما تحتله الإناث من مناصب العمل فيالمستشفيات تحت الدراسة وهذه ربما تكون نسبة طبيعية وبالرغم من أن الفارق ليس كبيراً، أما فيمايتعلق بمتغير العمر فيلاحظ أن النسبة العالية تميل إلى الفئة العمرية (من 20 الى 29 سنة) حيث بلغ عددها323 أي ما نسبته (32.95%)، أما فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة فتشير النتائج إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم ممن لديهم خبرة (10 سنوات–14 سنوات)، وقد بلغ عددهم (312) أي ما نسبته) 66، كما يتضح من الجدول نفسه أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من حملة درجة التعليم الجامعي الليسانس والدراسات العليا والدكتوراه) حيث بلغ عددهم (276) أي ما نسبته (31.84%)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الذين يحتلون منصب طبيب وممرض.

الجدول رقم3 خصائص السمات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	623	%63.57
	إناث	357	%36.43
العمر	20–29 سنة	323	%32.95
	30–39 سنة	254	%25.92
	40–49 سنة	118	%12.04
	50–59 سنة	285	%29.09
مستوى التحصيل الأكاديمي او العلمي	دكتوراه	323	%32.95
	ماجستير	182	%18.57
	الشهادة عليا	253	%25.83
	بكالوريوس	222	%22.65
الخبرة العلمية في المؤسسة الصحية	1–4 سنوات	130	%13.26
	5–9 سنوات	198	%20.21
	10–14 سنة	312	%31.84
	15–19سن	196	%20
	20 سنة فأكثر	144	%14.69

5.3. اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها

أولاً: إدارة الجودة الشاملة (المتغير المستقل):

يظهر الجدول الموالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة (n=980) بخصوص جودة الخدمة الصحية.

لقد تم الاعتماد في اختبار هذه الفرضيات على نتائج التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمة المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لأبعاد جودة الخدمة الصحية، مع الأخذ بعين الاعتبارتدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي: غير موافق بشدة بدرجة (1)، غير موافق بدرجة (2)، أوافق بدرجة متوسطة بدرجة (3)، أوافق بدرجة (4)، أوافق بشدة بدرجة (5). واستناداإلى المقياس السابق فإن قيم المتوسط الحسابي التي وصلت إليها الدراسة سيتم التعامل معها في تفسيرالبيانات على النحو التالي:

الجدول رقم4 :متغيرات جودة الخدمة الصحية.

البيان	الوسط الحسابي	الانجراف المعياري	الترتيب
التعريف بمفهوم الجودة	3.22	0.71	6
الالتزام ودعم الادارة العليا	3.42	0.69	5
التركيز على العميل الخارجي	3.69	0.83	3
التمكين والتحفيز	3.92	0.73	2
المعرفة العلمية	3.62	0.81	4
ادارة الجودة	3.57	0.79	5
التحسين المستمر	4.12	0.88	1
ضمان الجودة	2.69	0.73	8
التقويم المستمر	3.42	0.69	6
تطبيق معايير الايزو	3.11	0.54	7

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

ثانياً: التدريس والتكوين. (المتغير التابع):

أما الجدول الموالي يظهر الوسط الحسابي والأنحراف المعياري لإجابات أفراد العينة بخصوص التدريس والتكوين.

الجدول رقم 5: إجابات عينة البحث بخصوصمتغيرات التدريس والتدريب.

البيان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
مقرر البرنامج الدراسي	4.19	0.53	1
كفاءة المدرسين	3.66	0.84	4
مستوى برامج التكوين والتدريب	4.12	0.75	2
رفع مستوى خدمة البحث العلمي	3.24	1.07	5
المتابعة والاشراف	3.72	0.94	3
كفاية فترة التدريب	2.95	0.84	6

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

تم إجراء اختيار معامل الارتباط بيرسون للتأشير على اتجاه وقوة ومعنوية العلاقات المكونة لمتغيري الدراسة، ولتحقيق شروط استخدام معامل بيرسون، يتطلب الأمر إجراء اختبار التوزيع الطبيعي وكنت النتائج كما يلي:

الجدول رقم 6: يبين اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات.

	جودة الخدمة الصحية	التدريس والتدريب
الوسط	76.7	82.3
الانحراف المعياري	10.71	12.68
القيمة المتطرفة الإيجابية	0.056	0.041
القيمة المتطرفة السلبية	0.15 -	0.11 -
المعنوية	0.13	0.84

يظهر الجدول الموالي قيمة t المحسوبة وقيمة t الجدولية وبما أن t المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى معنوي (0.05) أذن نرفض الفرضية العدمية الأولى Ho1 وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين مستوى التحصيل أثناء فترة التدريس والتدريب وبين تحقيق التميز في مستوى جودة الخدمة الصحية وأي خلل يؤدي الى تدهور الخدمة الصحية وزيادة معدلات العدوى الاستشفائية دليل على ذالك.

R	R2	خطأ التقدير	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية
0.899	0.744	6.32	18.6	2.9

كما تظهر نتيجة الجدول ارتفاع قيمة R (0.869) التي تشير إلى قوة الارتباط الطردي بين المتغير المستقل والمتغير التابع أما قيمة معامل التحديد المعدل والبالغ (0.743) فهي تشير إلى أن 74% من المتغيرات الخاصة في المتغير التابع، ناتجة عن التغيرات الحاصلة في المتغير المستقل.

4. الخاتمة والتوصيات:

تفتقد العديد من المستشفيات الجزائرية لأدنى شروط النظافة، حيث نجد مختلف الأمكنة تعجّ بالميكروبات والفيروسات والجراثيم، والأخطر من ذلك عدم القيام بتعقيم التجهيزات الطبية ما جعل الكثير من المرضى الذين يأتون للعلاج من مرض ما يصابون بأمراض خطيرة نتيجة حمل العدوى في الأوساط الطبية، وهنا تحدث الكارثة سيما إذا تعلق الأمر بالإصابة بأمراض مزمنة وخطيرة.

و في ظل غياب النظافة في الأوساط الطبية يمكن للمريض ان يصاب بأمراض كثيرة نتيجة حمل عدوى الميكروبات أو الفيروسات المنتشرة بكثرة داخل الأوساط الطبية، ومن بين الفئات المعرّضة لخطر الوفاة في حالة إصابتها بهذه الأمراض الخطيرة هي التي تمتلك مناعة ضعيفة كمرضى داء السكري، فقر الدم المنجلي والتلاسيميا، إضافة إلى الذين يقومون بالغسيل الكلوي والمعرضون أيضا الى الإصابة بأمراض خطيرة مزمنة في حالة عدم تعقيم آلة الغسيل الكلوي.بالرغم من حرص الجزائر على مواكبة التطورات الحاصلة في مجال إدارة المنظمات الحديثة، من خلال التعديلات والاصلاحات التي أحدثتها، إلا أنها تبقى متأخرة مقارنة بما يجب أن تكون عليه مكانة الإدارة العمومية الصحية، حيث لاحظ الباحث من خلال الدراسة الميدانية افتقادها لكثير من التفاصيل فيما يخص أنشطة إدارة الموارد البشرية، التي من شأنها أن ترفع من مستوى أداء الموظف، لعدة أسباب لعل أهمها المركزية الشديدة، وكذا عدم قدرة المسير على مواكبة التطورات السريعة في مجال الادارة والجودة لانعدام التكوين والتحفيز في هذا الإطار. لذا تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات:

- نوصي باعتماد منهج إدارة الجودة الشاملة كمنهاج علمي في المنظمات التعليمية والصحيةعلى حد سواء.
- اعتماد الدورات التطويرية منهاجا دائما لتطوير الكوادر العلمية وتقويه المهارات الإدارية والقيادية.
- استخلاص تجارب البلدان العربية والإقليمية في مجال تطبيق نظام الجودة في الصحة (تدريس، تكوين، تدريب) لزيادة الخبرة والتجربة في هذا المجال.
- العمل الدائم والمستمر على تطبيق أنظمة الجودة للوصول إلى مصاف الدول المتقدمة.
- التقليص من انتشار العدوى الاستشفائية ومخاطرها على الفرد والمجتمع.

المراجع

1. أحمد السيد كردي "مفهوم الجودة في التعليم" http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/199096
2. إسماعيل محمد دياب، العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم، دار عالم الكتب القاهرة، 1990 .
3. القانون رقم 85-05 بتاريخ 1985/12/16.
4. المرسوم التنفيذي رقم 10-77 مؤرخ في 4 ربيع الأول عام 1431 هـ الموافق 18 فبراير 2010 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك الممارسين الطبيين المفتشين في الصحة العمومية – الجريدة الرسمية – العدد 13.
5. بدران بن عبد الرحمن العمر، "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فى مستشفيات مدينة الرياض: من وجهة نظر ممارس مهنة التمريض، الإدارة العامة، الرياض: معهد الإدارة العامة، المجلد (42)، العدد (2)، يونية: 2002.
6. حميد الطائي/ د. بشير العلاق "إدارة عمليات الخدمة" دار اليازوري العلمية – الطبعة العربية – الأردن 2009 .
7. حنان س "أجهزة بالملايين تعقم في باسينات وعاملات نظافة يقمن بذلك. http://www.el-massa.com/ar/content/view/68510/46
8. حوالف رحيمة "ضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في المستشفيات العامة الجزائرية" مجلة علوم انسانية – السنة السابعة: العدد 42 – صيف 2009 www.ulum.nl
9. حوالف رحيمة "ضرورة تطبيق ادارة الجودة الشاملة- دراسة تحليلية لمواقف الأطباء والمرضى بالمستشفى الجامعي بتلمسان باستخدام نظرية السلوك المخطط" أطروحة دكتوراه في العلوم- غير منشورة- كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير- جامعة تلمسان – الجزائر / 2010- 2011.
10. حوالف رحيمة "التكاليف الاقتصادية والاجتماعية لحوادث المرور بالجزائر" مجلة الباحث +- العدد 11 – ديسمبر 2012.
11. حنان عبد الرحيم الأحمدي "محددات جودة خدمات الرعاية الصحية الأولية – دراسة نوعية" الإدارة العامة- المجلد السادس والأربعون – العدد الثالث- أغسطس2006
12. عبد اللطيف ماجد عنور "الاغتراب الوظيفي ومصادره: دراسة ميدانية حول علاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية في القطاع الصحي الأردني بإقليم الشمال" الإدارة العامة – المجلد التاسع والثلاثون- العدد الثاني 1999.
13. مصطفى محمد سعيد عالم "إدارة الجودة الشاملة ..... و أثرها في التغيير المؤسسي" المؤتمر الوطني الأول للجودة-26-28 ربيع الأول 1425هـ.
14. محمد عثمان عبد المالك "الصحة، التنمية والفقر" ص 1. http://www.sjph.net.sd/files/vol2i4p232-235.pdf
15. منظمة الصحة العالمية "العناصر الأساسية لبرامج منع ومكافحة العدوى" تقرير الاجتماع الثاني للشبكة غير الرسمية لمنع ومكافحة العدوى في إطار الرعاية الصحية- جنيف، سويسرا 26-27 يونيو/ حزيران 2008.
16. معايير جودة الخدمات الصيدلانية- http://ar.wikipedia.org/wiki
17. ميثاق أخلاقيات مهنة الطب www.cidmef.u-bordeaux2.fr/sites/cidmef/files/ethic_ar.pdf
18. سامية جلال سعد "الإدارة البيئية المتكاملة للمستشفيات" المنظمة العربية للتنمية الادارية – بحوث و دراسات – القاهرة – 2006.
19. وزارة الصحة العمومية "السياسة الوطنية لصحة الطفل" تونس أكتوبر 2006 www.emro.who.int/dsaf/libcat/EMRDOC_2006_2_AR.pdf
20. Abdelhak SAIHI «Le systéme de santé publique en Algérie-Analyse et Perspectives» Gestion hospitaliére-Avril 2005. P 2
21. Alain Vasselle «Rapport sur la Politique de Lutte Contre les Infections Nosocomiales » 22Juin 2006. P3.
22. Anne Clewer and David Perkins «Economics for Health Care Management "London: Prentice Hall, 1998 p 151.
23. Boulaghmen Nabil Ahmed « Infection Hospitalières ou Nosocomiales
24. http://www.newsdoc.net/sections.php?op=viewarticle&artid=5053
25. Commission européenne «Sécurité des patients et qualité des soins de santé» rapport-octobre 2009, Bruxelles-Belgique.
26. Counte, M. A, Glandon, G. L, Oleske, D. M. and Hill J. P., Total Quality Management in Health Care Organization: How are Employees Affected? "Hospital and Health Services Administration, Vol. 37, No., 4, winter, 1992
27. Jacquerye «La qualité des soins infirmiers :implantation, évaluation, accréditation» Editions Maloine -1999 . P 11.
28. Jean Kervasdoué et Elie Arié «Peut on Juger la Qualité d'un hôpital d'après ses résultas ?».
29. Nicolas Tanti- Hardouin «Economie de la santé» Armand colin paris 1994.
30. Pierre Lombrail, MichelNaiditch, Dominique Baureau et Phillipe Cuneo «Les éléments de la performance Hospitalière-les conditions d'une comparaison» Etudes et résultas N°42 décembre 1999.DREES P1.
31. R.N «Algérie: Hygiène des hôpitaux-des virus dans l'air» Info soir-mardi 18 avril 2006. http://actualite.el-annabi.com/article.php3?id_article=471
32. World Health Organization. 2000. The World Health Report 2000: Improving Health Systems. Geneva, Switzerland: World HealthOrganization

جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة
-دراسة ميدانية على عينة من الطلبة المقيمين بالأحياء الجامعية-

د. قادري حليمة
جامعة وهران – الجزائر
halimakadri@yahoo.fr

د. بن نابي نصيرة
جامعة الجزائر– الجزائر
benabi_67@hotmail.fr

بن عمارة سمية
جامعة ورقلة– الجزائر
Sousou_sf78@yahoo.com

ملخص: *هدفت الدراسة الحالية إلى تناول موضوع جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة حيث انطلقنا من التساؤلات التالية: هل توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير الجنس؟هل توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير المستوى التعليمي؟ وللإجابة على هذه التساؤلات قمنا بالدراسة الميدانية على 235 طالب من أربعة أحياء جامعية هي :حي المتطوع للذكور،حي 2000 سرير للإناث، حي بلقايد جزء خاص بالذكور، وجزء خاص بالإناث وحي 19 ماي 1956 للإناث، وبتطبيق استبيان من قبل الباحثين بعد قياس خصائصه السيكومترية وبالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة التائية، تحليل التباين ، وتوصلنا إلى النتائج التالية : توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير الجنس؟ توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير المستوى التعليمي.*

الكلمات المفتاحية: *الجامعة-الطالب الجامعي-الخدمات الجامعية-النقل-الإيواء-الإطعام-المنحة-الحي الجامعي.*

المقدمة :

الجامعة منظمة خدمية تتخصص في إنتاج وتسويق الكثير من الخدمات التعليمية والاجتماعية والبحثية ، وتتجلى جودة الخدماتية للمتعلمين من خلال استقطاب الطلبة الجدد، وتحسين إطار معيشتهم الذي يبقى محوراً أساسياً في قطاع الخدمات الاجتماعية ، وهذا لأجل بلوغ مستويات عليا من التأهل لدى الطلبة. ومن أجل اللحاق بركب تلك الأمم المتقدمة فإننا بحاجة ماسة إلى كوادر ومتعلمين من الجنسين مؤهلة خلقياً ونفسياً واجتماعياً وعلميا وذهنياً وفكرياً ،وعملياً في شتى العلوم والميادين المختلفة. ولم يعد خافياً ما للجامعات من دورٍ مهمٍ وأساسي في تنمية المجتمعات البشرية وتطويرها فهي التي تصنع حاضرها، وتخطط معالم مستقبلها بوصفها القاعدة الفكرية والفنية للمجتمعات البشرية؛ وتعد التنمية للطلبة بهدف تحسين خدماتهم مطلباً ملحاً لدى مؤسسات التعليم العالي والخدمات الاجتماعية التي تسعى إلى تجويد مخرجاتها بما يتناسب مع استثمار لأي منظمة وهو الاستثمار في البشر، لأجل إكسابهم مهارات ومعارف جديدة ، أو ودعم مهارات ومعارف وقدرات عالية تؤدي إلى المساعدة في زيادة فرص الابتكار والاختراع وتحسين سبل دراستهم.ويضيف أبو سمرة وآخرون (2005: 174)[1] إلى أن الطالب الجامعي من حيث قبوله والتحاقه بالجامعة، وجودة تأهيله صحياً وعقلياً ونفسياً لتلقي البرامج التعليمية استكمالاً لما في جعبته خلال مسيرته التعليمية قبل التحاقه بالجامعة أمراً مهماً ؛ إذ أصبح اليوم يؤدي دوراً هاماً في إنجاح العملية التعليمية من خلال إعطائه الفرصة للتعبير عن رأيه في المناهج الدراسية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومدى فاعلية التدريس؛ فالمستقبل الدراسي للطالب الجامعي يعتمد على درجة تكيفه وتوافقه الاجتماعي والثقافي مع البيئة الجامعية الجديدة .

الإشكالية : يعد الطالب الجامعي أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية،لدى ينبغي أن تكون الخدمات المخصصة له ملائمة لحاجاته؛ فالمباني والتجهيزات النموذجية تعد من مقوّمات البيئة الجامعية المهمة لخلق المواقف للنجاح العلمي للمتعلم، وتجعل مجتمعه مجتمعاً يدفعه لحياة سعيدة مع تهيئة له مناخا نفسياً وتربوياً يساعده على استيعاب المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة الجامعية على الوجه الأمثل من خلال اتساع القاعات داخل المبنى الاقامي وعدم اكتظاظها بالطلبة،وجودة الإضاءة والتهوية واستيفائها للشروط العامة لسلامة مستخدميها، بالإضافة إلى توفير خزانات ،ومكاتب وأسرة بمواصفات جيدة التي تعد من المقومات الجاذبة للبيئة الجامعية؛ إلا أن مؤسسات الخدمات الجامعية في الجزائر تعاني تحديات كبيرة ،إذ أصبح الطالب ينسبها لتدني الخدمات الاجتماعية الجامعية، مع مشكلة الاكتظاظ وتدني ظروف الإيواء التي دفعت العديد من الجامعات تعيش حالة من الغليان منذ إنطلاق الموسم الدراسي الجامعي 2013/2012 بسبب العديد من المشاكل العالقة ،والمتراكمة التي لم تجد الحلول الملائمة لها الذي أرجعه الطلبة بتماطل الجهات المعنية ومديرية الخدمات الاجتماعية ،وعدم الوفاء بوعودهم في التكفل بتحسين الجانب الاجتماعي في شقه المتعلق بالإيواء ووجود طلبة دون مأوى منذ بداية الدخول الجامعي، مشيرين إلى وجود أزيد من 200طالب يعانون ظروفا صعبة مع تدني مشكلة الإيواء تنعدم بها أدنى شروط الإيواء حسبهم من ذلك حالة الغرف المزرية ، والأفرشة البالية التي يفوق مدة استعمالها 5سنوات فضلا عن انعدام التدفئة المركزية .إلى جانب تهشم النوافذ ،تسرب المياه إلى داخل

الغرف وافتقارهم لسيارة الإسعاف لتحويل الطلبة في الحالات المرضية الطارئة .

ومن خلال الدراسة التي قام بها حسين أيت عيسى (2003/2002)[2] حول انعكاسات تدهور الظروف المعيشية في الاقامات الجامعية على التحصيل العلمي للطلبة حيث انطلق من التساؤلات الآتية : ما مدى فعاليات أداء مؤسسة الإقامة الجامعية لوظيفتها الاجتماعية في ظل أزمة قطاع الخدمات الاجتماعية الجامعية؟ ماهي مصادر ومحددات شكل الوعي–الإدراكي لدى الطلبة المقيمين، كيف وبأي درجة من الشدة تتدخل وتؤثر كل من متغيرات الجنس، الفئة الاجتماعية المهنية، والانتماء الجغرافي والموقف من خطاب التنظيمات الطلابية؟ ماهي الهوية الاجتماعية للطلبة المقيمين الذين يتمسكون بحظوظ أقل أو أضعف للنجاح والتفوق الدراسي في ظل تظاهر الانعكاسات السلبية لكل من أزمة قطاع الخدمات الاجتماعية الجامعية ، أزمة التعليم العالي ومنحى نشاط وخطاب الحركة الطلابية في الجزائر، واتبع المنهج الوصفي الكمي الكيفي باعتماد على الاستمارة كأداة لجمع البيانات، إضافة إلى الملاحظة والمقابلة المطبقة على عينة نسبتها 8.36 % من مجموع 1864 طالبا بالإقامة الجامعية اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة، وكانت نتائج الدراسة أن مدى توفق الاقامات الجامعية في أداء مهامها تراوح بين التقييم النسبي السلبي على التوالي من حيث الإطعام، القانون الداخلي، المنحة، الأمن خدمات الصحة أكثر تدهوراً في الاقامات الجامعية ، يتسم المبحوثين بتبني شديد لمطلب التنظيمات الطلابية ، وأن الذكور إلى جانب الريفين، وأبناء الفئة الاجتماعية المهنية الدنيا يشكلون الفئات الأشد تبنياً لهذا الطلب، الطلبة المقيمون يزدادون تبنيا لمطلب التنظيمات الطلابية كلما كانوا يشعرون أكثر بالتأثير السلبي الذي يمارسه تدهور الظروف المعيشية الجامعية على التحصيل العلمي.

وعلى ضوء ذلك نطرح التساؤلات التالية :هل توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير الجنس؟هل توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير المستوى التعليمي؟

فرضيات الدراسة: لإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات الاتية :

- توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير الجنس
- توجد فروق دالة إحصائيا من حيث استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية تعزى المتغير المستوى التعليمي

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن قياس جودة الخدمات الجامعية التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر الطلبة المقيمين في الحي الجامعي، كما تهدف إلى التعرف على مدى وجود فروق في استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية باختلاف متغيري الجنس و المستوى التعليمي الجامعي.

التعريف الإجرائي لجودة الخدمة الجامعية:هي المساعدات التي تقدمها الدولة الجزائرية للطالب الجامعي من أجل تحسين ظروف حياته الاجتماعية الدراسية ، وتتمثل أهمها في الإيواء، الإطعام، النقل، المنحة، خدمات الصحية وتقاس من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على الاستبيان المعد من قبل طرف (حليمة قادري وآخرون، 2011).

الطالب الجامعي:هو فرد مسجل في الجامعة رسمياً بعد حصوله على شهادة البكالوريا، ويزاول دراسته في أحد التخصصات (الإقامة في الحي الجامعي بالنسبة للطلبة الساكنين في المناطق البعيدة). **تحديد المصطلحات:**

أولا: تعريف الجودة Concept of Quality

لغة : مشتقة من كلمة الجيّد، وهو نقيض الرديء، على وزن فيعل، واصله جَيود، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيداً(ابن منظور، 1984)[3] .

اصطلاحاً: تعني قدرة النظام في تقديم جودة للخدمة التي يقدمها أو تجويدها ما يبيعه من بضائع، بحيث تحقق طموحات العميل أو الزبون فيما يتوقعه من هذه الخدمة أو فيما يشتريه من بضائع (بوشبكة:2013، 620)[4].

أما (Fisher :1996 , 05)[5] فيشير إلى أن الجودة تعبر عن مفهوم مجرد يعني أشياء مختلفة للأشخاص المختلفين، والجودة تعبر عن درجة التألق والتميز ولان الأداء ممتاز ولان خصائص المنتوج أو بعضها (خدمة أو سلعة) ممتازة عند مقارنتها بالمعايير الموضوعة من منظور المؤسسة أو من منظور المستفيد/الزبون ويرى (عشيبة:2000 ،538)[6] أنها مجموعة معايير خاصة تقيس كل ما تحتويه المنظومة التعليمية، بهدف تلبية حاجات الأفراد، فهي عبارة عن جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة.

كما يقصد بها كفاءة المؤسسة التعليمية وملائمة مناهجها، وفاعلية استراتيجيات التعلم فيها وصحة مناخها الثقافي، وارتفاع توقعات إدارتها ومدرسيها، وعراقة تقاليدها المعرفية، وحداثة تقنياتها، وأهلية طاقمها، ووضوح خيارتها التربوية (جرموني، 2013، 597)[7]

كما اعتبرت على أنها فلسفة إدارية تحتوي على مجموعة من المبادئ التوضيحية التي تقوم عليها المؤسسة لخلق منشأة مستمرة في تحسين أدائها ، زهي مسئولية تضامنية بين جميع إدارات المنشأة في داخل إطار هياكلها التنظيمية (عبد الحليم وزميليه : 2006 ، 288)[8].

كما تعرف من خلال تلبية وإشباع توقعات المستفيد أو الزبون، وتقديم ما يفوق هذه التوقعات (Evans : 1993, 44)[9]

كما عرفت الجودة بأنها إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي العملاء في الداخل والخارج بشكل كبير، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة (Tenner,A, Detoro,R, 1992 : 31)[10] .

أما المديرس عرفها بأنها مجموعة الإجراءات والعمليات والمعايير والمقاييس التي تسعى إلى تحقيق رضا الجمهور المستهدف، نحو خدمة معينة أو منتج معين، أي أن الجودة نسبية من منظور المستفيد الذي يقارن الأداء الفعلي للخدمة أو المنتج مع توقعاته (المديرس ، 2004 : 05)[11] .

ما نستنتجه في الأخير أن الجودة يقصد بها الإتقان في أداء أي عمل، كما تميز خصائص أي منتوج (خدمة أو سلعة) وقدرته على التميز.ونشير من خلال هذا التعريف فإن المستفيد من الخدمات الجامعية هنا هو الطالب الجامعي المقيم في الحي الجامعي .

ثانيا: تعريف الخدمة : عرف ستانتون Stanton (1997) الخدمة على أنها تلك النشاطات غير محسوسة والتي تحقق منفعة للزبون أو المستفيد ، والتي ليست بالضرورة مرتبطة ببيع سلعة أو حددت عن طريق التفاعل ليس المستهلك وموظفي الخدمة أو الموارد المادية أو المادية أو السلع أو الأنظمة والتي يتم تقديمها كحلول لمشاكل العميل (الضمور :2005، 18)[12] .

ويعرفها أحمد كمال على أنها طريقة عليمة لخدمة الإنسان، نظام إجتماعي يقوم بحل مشكلاته، وتنمية قدراته ، ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها وإيجاد نظم إجتماعية يحتاجها المجتمع لتحقيق رفاهية لأفراده (حسن صالح : 1998 ، 24)[13].

وتوجد هناك عدة نماذج أساسية لقياس جودة الخدمات المقدمة في المؤسسة التعليمية من داخل هذه المؤسسات :

رقابة جودة الخدمة Quality Control : وتأتي هذه الرقابة لاحقة لعملية الإنتاج بحيث يتم اكتشاف وإزالة أي عناصر معيبة لهذا الإنتاج، وفي الخدمات الجامعية تعني عملية رقابة الإطعام، وسلامة النقل، مع توفير غرف سكنية ملائمة للتحصيل الطالب، ويتم التعرف عليها من خلال إجراء دورات التفتيش وعن طريق كتابة التقارير وإعداد الدراسات، وأخذ رأي الطلبة المقيمين.

ضمان الجودة Quality Assurance : وتتم هذه قبل وخلال استقبال الطلبة سنوياً وليس بعد ها كما في رقابة الجودة، وفيها تكون الجودة جزء لا يتجزأ من المنتجات أو المخرجات نفسها، وهنا يمكن تطبيق المواصفات ، والسعي لمنع حدوث أي خلل أو عيب.

نظام إدارة الجودة Quality Management System QMS : ويقوم هذا النظام على أساس إدارة ومراقبة العاملين في المؤسسة، ويهدف إلى تكامل العمل مع الآليات الضرورية للتأكد من الجودة في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية في السنة للطالب الجامعي المقيم، ويعني ذلك أن القيام بالعمليات الآتية :التخطيط لعملية الإنتاج والرقابة، التحديد الواضح للنتائج، الاتفاق على الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك النتائج ومراجعة النظام التعليمي باستمرار ومراقبته.

إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management TQM : يعتبر هذا النموذج امتداد وتطوير لنظام ضمان الجودة، ويسعى إلى جعل كل عضو من أعضاء المؤسسة راغبًا في إرضاء الطالب، وإلى جعل نظام المؤسسة قابلاً لأن يسمح لهم بذلك، وهو بذلك معني بالتحسين التنظيمي الذي يركز على المتعلم ويعتمد على تصور هـ وإدراكه وتوقعه لجودة الخدمة المقدمة له.

ثالثا:الخدمة الاجتماعية الجامعية في الجزائر :هي مجموع المساعدات المقدمة من طرف الدولة، والموجهة نحو تحسين ظروف حياة وعمل الطلبة الجامعيين مع العلم أن إنتاج خدمة معينة لهم أو تقديمها لا يتطلب استخدام سلعة معينة (الطائي : 2007، 196)[14].

أما الباحث جرانوس Granoos فعرفها على أنها أي نشاط أو سلسلة من الأنشطة ذات طبيعة غير ملموسة في العادة، ولكن ليس ضرورياً أن يحدث عن طريق المستهلك، وموظفي الخدمة أو الموارد المادية أو السلع أو الأنظمة ، والتي يتم تقديمها كحلول لمشاكل العميل (الضمور : 2005، 18)[15].

وتتمثل هذه المساعدات أساساً في الأشكال التالية : المساعدات النقدية المباشرة (المنحة)، المساعدات غير المباشرة (الإطعام، النقل، الإيواء)، النشاطات الثقافية والرياضية (Radp,2005 ,1)[16] .

أهدافها: كان الهم التربوي بعد الاستقلال في الجزائر هو الاهتمام بعد التعليم، مع تمديد ذلك من الناحية الكمية إلى قطاعات واسعة من المجتمع، وكان الاستثمار مركزاً على تكوين المكوَنين، بالإضافة إلى المرافق المادية والوسائلية التي تمكن من التكفل بالأعداد المتزايدة من التلاميذ والطلبة وتحقيق ما يسمى بديمقراطية التعليم (حولية جامعة الجزائر، 41) [17] .

ويمكن تحقيق جودة الخدمات الاجتماعية للطالب الجامعي من خلال التصميم الملائم للغرف الجامعية بما ينسجم مع احتياجات العملية التعليمية وبناء هذه القاعات وفقاً للمواصفات الهندسية و بالإحجام والمساحات والارتفاعات التي تلائم الخدمات التعليمية مع طلائها علن أن تكون مناسبة من حيث المكان والأسعار، ضف على ذلك يجب أن يرفق تلك السكنات المكتبة لكي يلتحق بها الطالب في أوقات فراغه ، توفير خدمات النقل للطلبة من أماكن سكناهم إلى الكلية وبالعكس وبأسعار تنافسية وجودة عالية.

أنواع الخدمات الجامعية في الجزائر :

1- **خدمات الإطعام** : إن الإجراءات القائمة في تسيير الإطعام سمحت بملاحظة عدة خروقات ونقائص فادحة، سواء بجهل أو بغياب تحكم

بل وحتى بالتواطؤ ومن الأمثلة ذلك نذكر: استمارة الاستهلاك التي تظهر الكمية العادية لمنتوج أساسي (لحم سمك، دجاج...) مقدمة في كل وجبة ولكل طالب.

استمارة الاستهلاك ليوم معين والمحررة لاحقاً يمكن أن يسجل بها استعمال منتوج لم يكن ضمن قائمة الوجبة التي استهلكها الطلبة في ذلك التاريخ. يمكن لمسئول أن يأخذ بسعر الكلفة لطالب واحد وليوم واحد التي تحتوي على وجبتين وفطور صباح كسعر لوجبة واحدة.

ويضيف بن مزوزية ابراهيم (2012، 63) [18] أن ديوان الخدمات الجامعية يحدد الحد الأقصى لمتوسط التكلفة اليومي إلى 200 دينار جزائري، ولذلك يراعي مسيري الإطعام هذا الحد لأن في كل شهر يقوم المكلّف بمصلحة الإطعام بإرسال أوراق استهلاك كل يوم إلى مديرية الخدمات الجامعية، وبالضبط إلى مصلحة الإطعام التي تقوم بدورها بجمع هذه المستندات من جميع الاقامات التابعة للمديرية وإرسالها إلى الديوان الخدمات الجامعية الوطنية، الذي تقوم بميزانية استهلاكات الاقامات الجامعية.

2- **خدمات النقل:** موكلة إلى متعاملين خواص على أساس اتفاقيات ورغم كلفتها المرتفعة التي تتحملها مؤسسات الخدمات الجامعية ، إلا أنها لم تؤدي إلى إرضاء المستفيدين منها خاصة الطلبة.وبالرغم من العدد المتزايد باستمرار للحافلات كل سنة من قبل المؤسسات، فإن التحسينات المنتظرة لم تتحقق بعد، وبهذا الصدد ينبغي التذكير بأن المستفيدين من السعر المدعم ليسوا هم الطلبة فقط، فالاشتراك تستفيد منه بطريقة غير مشروعة أصناف أخرى من الأشخاص كعمال الخدمات الجامعية، عمال المؤسسات الأخرى للتعليم العالي، وأشخاص غرباء عن القطاع.

كما أن العامل الآخر المتسبب في اضطراب النقل يقع على عاتق المتعامل (الناقل) الذي لا يحترم مخطط النقل، ويقوم بإيقاف الدوران وسحب الحافلات المبرمجة مسبقاً.

3. **الإقامة الجامعية** : يتكون الديوان الوطني من هياكل مركزية، وهياكل محلية تسمى الاقامات الجامعية تتكون كل واحدة منها حسب أهمية عدد الطلبة الواجب استيعابهم من عدة وحدات إيواء أو إطعام. وتتولى تقديم الخدمات مباشرة لفائدة الطلبة في مجال دفع المنح والإيواء والإطعام والنقل، والأنشطة الثقافية والرياضية والخدمات الاجتماعية الأخرى.

وتعرف المادة الثانية والثالثة من قانون الأحياء الجامعية بأن الحي الجامعي مكان تفتحه الإقامة لصالح الطلبة المعنيين على أساس شروط معينة، ومعايير تحددها نصوص تنظيمية ولا يمكن أن يدخله شخص أجنبي عن الحي بدون ترخيص من الإدارة. ويحدد هذا التعريف الفئة التي لها الحق في الحصول على الإيواء أي ليس كل الطلبة بل فقط الذين تتوفر فيهم شروط معينة إذ أن معيار الاستفادة من الإيواء هو المسافة الفاصلة بين الحرم الجامعي، ومكان سكن الطالب والمقدر بـ30 كلم بالنسبة للإناث،و 50 كلم للذكور.

وظائف الإقامة الجامعية : حتى تتمكن الإقامة الجامعية من أداء وظائفها على أكمل وجه، فقد نظم المشرع الاقامات الجامعية في شكل مصالح وفروع وهذا قصد التكفل بأداء الخدمات المباشرة المذكورة سابقاً ، كما وسعت التعليمية الوزارية المشتركة المؤرخة في 6 جويلية 1996 من سلطات مديرها (بصفته آمر ثانوي بالصرف ، تسيير الموارد البشرية وإبرام الصفقات، وقد سحبت منه هذه الصلاحيات الثلاث بعد نشوء مديرية الخدمات الجامعية لاعتبارات معينة.

يكلّف مدير الإقامة الجامعية بضمان تسيير الوسائل البشرية المادية – المالية التي يخصصها الديوان للإقامة الجامعية، ويتخذ أي تدبير يساعد على تنظيم المصالح التابعة لسلطته، وحسن سيرها، وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:هو الآمر الثانوي بصرف اعتمادات التسيير التي يفوضها إليه المدير العام للديوان، هو المسئول عن الأمن والمحافظة على النظام، والانضباط في الإقامة الجامعية، يشارك في إعداد النظام الداخلي للإقامات الجامعية ويسهر على تطبيقه بعد أن يحدده المدير العام للديوان ، يسهر على رعاية المنشآت الأساسية والتجهيزات على صيانتها (بسطي: 2007 /2008، 98) [19].

جودة الخدمة الصحية : ينظر بالمار (Palmar,1999,34)[20] إلى جودة الخدمة الصحية من عدة زوايا التالية :

المريض :على أنها ما يوفره المستشفى من معالجة تتسم بالعطف والاحترام.

الطبيب :وضع المعارف والعلوم الأكثر تقدما والمهارات الطبية في خدمة المريض.

المالكين :الحصول على أحسن العاملين وأفضل التسهيلات لتقديم الخدمة للزبائن.

إدارة المستشفى :ويقصد بالجودة الطبية من المنظور المهني الطبي تقديم أفضل الخدمات وفق أحدث التطورات العلمية والمهنية، ويحكمها أخلاقيات الممارسة الصحية ونوعيتها والخدمة الصحية المقدمة،و التعامل المثالي مع المريض والإداري، والالتزام بالمعايير والأخلاقيات التي تحكم المهن الصحية.و التأهيل والممارسة والخبرة. وبشكل عام فإن أي تعريف لجودة الخدمة الصحية لابد أن يتوافق مع المواصفات،والقيمة،والمواءمة مع الاستخدام،والدعم،والتأثير النفسي؛ وعلى كل حال فإن الصعوبة في إيجاد مفهوم موحد للجودة أدى إلى صعوبة قياس الجودة إضافة إلى الاختلاف في طريقة الحكم على الخدمة وجودتها من شخص إلى أخر **(العساف : 1997، 17)**[21] .

أبعاد الجودة في الخدمة الطبية :هناك الكثير من الأدبيات التي تناولت أبعاد جودة الخدمات بشكل عام ومنها الأبعاد الطبية ولغايات هذا البحث فقد تم التركيز على ما تناوله كوتلر (Kotler ,1997,44)[22] حيث أكد

وجود خمسة أبعاد لجودة الخدمة بشكل عام ،و أن المرضى يعتمدون في تقييمهم للخدمة الصحية المقدمة لهم على أساس مستوى و نوعية الخدمة ومعتمدين على نفس الأبعاد الخمسة و هي:

1. **الاعتمادية (المعولية)** : القدرة على الأداء في إنجاز ما تم تحديده مسبقا وبشكل دقيق.
2. **الاستجابة :**المساعدة الحقيقية في تقديم الخدمة إلى المريض.
3. **الأمان (الضمان):** هي السمات التي يتسم بها العاملون من معرفة وقدرة في تقديم الخدمة
4. **التعاطف (اللطف):** درجة الرعاية والاهتمام الشخصي بالمريض.
5. **الملموسية :**وتتمثل بالقدرات والتسهيلات المادية والتجهيزات والأفراد ومعدات الاتصال.

الدراسات السابقة: لم نعثر على الدراسات التي تناولت موضوع جودة الخدمات الجامعية بصفة مباشرة لدى اكتفينا بما يلي :

تناول عمار بشير الشريف(2006/2005) [23] في دراسته حول دور الأداء الإداري بإدارة الخدمات الجامعية في تحسين الخدمات الاجتماعية الجامعية، حيث انطلق من التساؤلات التالية : ماهو دور وظيفة التخطيط الإداري في تحسين الخدمات الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ ماهو دور وظيفة التنظيم الإداري في تحسين الخدمات الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ ماهو دور وظيفة التوظيف (التأطير) في تحسين الخدمات الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ ماهو دور وظيفة التوجيه والإشراف في تحسين الخدمات الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ ماهو دور وظيفة الرقابة الإدارية في تحسين الخدمات الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ وللإجابة على تساؤلاته اعتمد على منهج المسح الاجتماعي ، واعتمدت على الاستمارة، المقابلة ، والملاحظة كأدوات لجمع البيانات الميدانية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي : تعتبر الإقامة الجامعية حسوني رمضان مؤسسة اجتماعية ذات طابع إداري خدماتي تقدم خدمات إجتماعية جامعية لطلب جامعة المسيلة؛ تقوم إدارة الإقامة بمعظم الوظائف الإدارية غير أن هذه الخدمة تتم بشكل بسيط ، وبعيد عن الأسلوب العلمي وبالتالي تنقصها الفعالة وهو ما أثر سلباً على فعالية الخدمات الاجتماعية الجامعية؛ عدم اعتماد الإدارة على التخطيط الذاتي لبرامجها ونشاطاتها واعتمادها على البرامج الوزارية التقليدية والتي تفتقر في الغالب إلى المعطيات الميدانية الدقيقة، وجود خلل كبير على مستوى وظيفة التخطيط الإداري بإدارة الإقامة، وجود خلل كبير على مستوى وظيفة التنظيم الإداري بالإقامة، وجود خلل كبير على مستوى وظيفة التوظيف بإدارة الإقامة، وجود خلل كبير على مستوى وظيفة التوجيه والإشراف بإدارة الإقامة، وجود خلل كبير على مستوى وظيفة الرقابة الإدارية بإدارة الإقامة.

في حين أقيمت في جامعة جزيرة موريس أجرى جواهر Juwaheer (2007) دراسة بعنوان ما بعد قياس الجودة في التعليم العالي :الاستماع إلى صوت طلبة جامعة موريس، انطلقت الدراسة من فكرة ضرورة أن فهم حاجات الطلبة للتعليم سيساعد الإدارة على وضع خطط تضمن لها النجاح في المستقبل، استخدم الباحث استبانة جودة الخدمات servqual وطبقه على 300 طالبٍ يمثلون خمس كليات، وكما كان متوقعاً فإن جودة الخدمات الجامعية كانت أقل ممَا ينتظره الطلبة، وقد حصلت معظم الخدمات التي تقدمها الجامعة مثل خدمات التدريس، وأعضاء الهيئة التدريسية، والهيئة الإدارية، والمختبرات، ونظم الدعم مثل المكتبة والنقل والإطعام والرياضة..، على تقديرات سلبية (نقلاً عن سليم إبراهيم الحسنيه، 2009، 292)[24].

أما بسطي نورالدين (2008/2007)[25] تطرق خلال دراسته حول دور التنظيمات الطلابية في تحسين الخدمات الاجتماعية بالإقامات الجامعية ،حيث كانت عينته من أعضاء التنظيمات الطلابية على مستوى الإقامة الجامعية حسوني رمضان1، وعددها 363 طالب ، وبالاعتماد على الأدوات التالية : الاستمارة، الملاحظة، المقابلة نصف الموجهة، وكانت نتائج الدراسة أن رأي الطلبة في جودة الخدمات المقدمة لهم بنسبة 62.67 % سيئة ، و37.33% متوسطة ، أما تقييم جودة الخدمات وعلاقتها الأقدمية حيث لاحظ انعدام العلاقة بينهما بسبب أن الطلبة الجدد والقدامى يحملون نفس التصور عن سوء جودة الخدمات، أما عن الارتباط بين الانتماء الجغرافي، وتقييم جودة الخدمات بالإقامة لا تتأثر بمتغير الانتماء الجغرافي حيث ظهرت بنسبة 63.49 % ريفيون، و62.07 حضريون.

الدراسة التي قام بها عبد المالك الحدابي وهدى قشوة (2009) [26] إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة جامعة عمران من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وقد تكونت مجموعة الدراسة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء -كيمياء – أحيا ء) بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة ،وتم تبني أداة مقننة لهذه الدراسة (داود الحدابي، محمود عكاشة2007) وهي استبيان يحوي تسعة محاور (المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية،الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية) وتم تحليل النتائج بإدخالها في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية Spss ،وقد أظهرت النتائج: إن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة – جامعة عمران دون المستوى المطلوب

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغير الجنس؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى.

أما زياد بركات (2010)[27] فانطلق من فكرة الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، لهذا الغرض تم اختيار عينة طبقية عشوائية من الدارسين بلغت (215) دارسًا ودارسة،

منهم 88 دارسة، 127 دارس) استخدم مقياس الفجو ة Servqual لقياس جودة الخدمة التي أعده باراشارامان وزملائه Parasurman et al(1988) بعد تطويره ليناسب جودة الخدمة التعليمية في الجامعة . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة ، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين، كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دالة إحصائيًا في المجالات : التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرقًا سالبًا ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضًا في المجالين : الجوانب المادية الملموسة،والاعتمادية على الترتيب . أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيًا في عناصر الخدمة الآتية : سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائيًا بين ادراكات وتوقعات الدارسين في عناصر الخدمة الآتية: توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، وجاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، والاستجابة الفورية للمشكلات، وتوفر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب . وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة : من خلال عرض الدارسات السابقة نجد أن وجه التشابه أو الاختلاف بينها كان :

من حيث الأهداف: اختلف هدف كل دراسة حيث كان هدف دراسة هو عبد المالك الحدابي وهدى قشوة (2009) التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية، في حين كان هدف جواهر(2007) هو فهم حاجات الطلبة ، أما دراسة زياد بركات (2010) فكانت لأجل الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة.

من حيث العينة : كان معظم أفراد العينة المشار إليها في الدراسات هم طلبة جامعيين.

من حيث المنهج : معظم الدراسات المشار إليها لم تتحدث عن نوع المنهج المستخدم

من حيث الأدوات : اعتمد كل من عبد المالك الحدابي وهدى قشوة وجواهر ودراسة بسطي نور الدين على الاستبيان كأداة للقياس ، في حين اعتمد زياد بركات فاستعان بمقياس الفجوة لقياس جودة الخدمة.

من حيث النتائج : اتفقت كل الدراسات المذكورة على عدم تمتع الطالب الجامعي بجودة الخدمات التي تخصص له .

الإجراءات المنهجية :

مكان الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في اثنان من الأحياء الجامعية بمدينة وهران هي: إقامة المتطوع للذكور، وإقامة 19 ماي 1956 للإناث.

مدة الدراسة: أجريت الدراسة خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2012/2011.

عينة الدراسة: أجريت على 30طالباً وطالبة (20 إناث، و 10 ذكور) اختيروا بطريقة مقصودة والذين يقيمون بالأحياء الجامعية.وهم موزعين على الشكل الآتي:

الجدول رقم (01) يبين توزيع أفراد الدراسة الاستطلاعية

الحي الجامعي	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
19 ماي 1956	00	00	25	62.5	25	62.5
المتطوع	15	37.5	00	00	15	37.5
المجموع	15	37.5	25	62.5	40	100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة الاستطلاعية متباينة من حيث الجنس، وهذا بسبب سهولة تعاملنا مع الإناث أثناء توزيع الاستبيان.

كيفية بناء استبيان –جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة–: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات النظرية السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة نذكر منها دراسة عبد المالك الحدابي وهدى قشوة (2009)، ودراسة عمار بشير(2006/2005) ، واستطلاع رأي طلبة المقيمين في الأحياء الجامعية توصلنا إلى بناء استبيان عدد فقراته 20 فقرة والمتكوّن من ثلاثة أبعاد هي : خدمات الإطعام ، وخدمات النقل ، وخدمات الإقامة **سلم التصحيح:** الفقرة موجبة : دائما (2)، أحياناً (1)، أبداً (0).

الفقرة سالبة : دائماً (0) ، أحياناً (1)، أبداً (2).

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

الصدق: لضمان صدق الاستبيان قمنا بعرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية، للتعرف على مدى صلاحيته في تحقيق أهداف الدراسة، وبعد جمع الاستبيانات قمنا بتعديل محتوى بعض الفقرات في ضوء مقترحات المحكمين مع العلم انه كانت نسبة قبول الفقرات هو 80%.

الثبات: تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية، حيث طبق الاستبيان على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة ذوي النظام الداخلي قوامها 40 طالبا، تم حساب الارتباط بين نتائج الأسئلة الفردية ونتائج لأسئلة الزوجية الذي يمثل نصف ثبات الاختبار المقدر 0.756، بعد

تطـبيق معادلة التصـحيح سبيرمان – براون" قدر معامل الثبات الكلي بـ 0.861 ، كما تم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ Alpha de cronbach إذ قدرت قيمته بـ 0.776

الدراسة الأساسية:

عينة الدراسة ومواصفاتها: تكونت عينة الدراسة من 235 طالب وطالبة من أربعة أحياء جامعية هي: حي المتطوع للذكور، حي 2000 سرير للإناث، حي بلقايد جزء خاص بالذكور، وجزء خاص بالإناث وحي 19 ماي 1956 للإناث.

متغير الإقامة والجنس:

الجدول رقم (02) يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية من حيث الإقامة والجنس

الأحياء الجامعية	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المتطوع	46	19.57	00	00	46	19.57
2000 سرير	00	00	57	24.25	57	24.25
بلقايد	61	25.95	39	16.59	100	42.55
19 ماي 1956	00	00	32	13.61	32	13.61
المجموع	107	45.53	128	54.46	235	99.99

يلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (2) أن نسبة الذكور في الأحياء الجامعية أقل من نسبة الإناث إذ قدر الفرق بين النسبتين بـ (– 8.93 نقطة).

متغير المستوى الدراسي والجنس :

الجدول رقم (03) يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية من حيث الجنس والمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الأولي	38	16.17	43	18.29	81	34.46
الثانية	16	6.80	26	11.06	42	17.87
الثالثة	39	16.59	33	14.04	72	30.63
ماستر	11	4.68	19	8.08	30	12.76
مابعد التدرج	03	1.27	07	2.97	10	4.25
المجموع	107	45.53	128	54.46	235	100

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (3) أن عينة الدراسة الأساسية شملت مختلف المستويات الدراسة من السنة الأولى إلى الثالثة وطلاب الماستر وطلاب ما بعد التدرج.

المعالجة الإحصائية: لمعالجة بيانات البحث الميداني استخدمنا أسلوب حساب التكرارات، واستخراج النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، النسبة التائية، تحليل التباين.

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

الفرضية 1: يوجد فرق في استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية يعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (4) يبين الفرق في استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية.

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة حول جودة الخدمات الجامعية	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T
ذكور	107	21.56	13.08	233	8.86
إناث	128	20.23	8.86		

من خلال نتائج الجدول رقم (4) يظهر أن النسبة التائية المحسوبة أكبر من النسبة التائية المجدولة (2.61)، عند مستوى الدلالة 0.01، ودرجة الحرية 233، وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية يعزى لمتغير الجنس، ويمكن أن نفسر ذلك بان الإناث يعتمدن على أنفسهن في الطبخ، كما تفضلن جلب الفراش والأغطية من منازلهن تفادياً لأي مشاكل في الإقامة الجامعية، أما فيما يتعلق بالنقل فعينة الدراسة من الإناث تقيمن في السكنات القريبة من مقر دراستهن هذا ما يجعلهن لا يعانين من الخدمات المقدمة لهن في الحي الجامعي بالدرجة نفسها مع الذكور.هذا ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج كل من دراستي (بسطي نور الدين، 2008/2007) و (جواهر، 2007).

الفرضية 2 : يوجد فرق دال إحصائيا في استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية يعزى لمتغير المستوى التعليمي

الجدول رقم (5) يبين تحليل التباين لاستجابات الطلبة نحو جودة الخدمات حسب مستوياتهم الدراسية.

مصدر التباين	مج المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	"ف"
بين المجموعات	108.57	65.32	4=1–5	7.
داخل	507.89	8.95	–235	

المجموعات			200=5	29
المجموع	616.46			

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (5) نجد أن "ف" المحسوبة أكبر من "ف" المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية (2.45) وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين استجابات الطلبة نحو جودة الخدمات الجامعية يعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويمكن تفسير ذلك أن الطالب في السنة الأولى من الدراسة لم يتكيف بعد مع الحياة الجامعية مقارنة بالطالب السنة الثانية أو الثالثة الذي أصبح يملك تجربة عن نوعية الخدمات الجامعية المقدمة للطالب، بالإضافة لذلك نجد فئة طلبة الماستر وطلبة ما بعد التدرج يتواجدون في الأحياء الجامعية لفترات قصيرة ، لنقص الحجم الساعي المخصص للدراسة هذا ما يجعلهم لا يتعرضوا لمشاكل الإقامة الجامعية من حيث الإضاءة، وضيق المسكن، وعدم جودة الإطعام لفترات طويلة. هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (بسطي نور الدين، 2008/2007).

الاقتراحات: من خلال ما تم ذكره من الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الميدانية يجعلنا نقترح مجموعة من المواضيع للدراسة :

- اتجاهات الأساتذة عن جودة الخدمات الصحية في الجامعة.
- –جودة انتقاء الطلبة للإقامة الجامعية من وجهة نظر العمال الإداريين.
- –دراسة الفرق جودة الحياة الجامعية بين الطلبة المقيمين (ذوي النظام الداخلي) مع الطلبة ذوي النظام الخارجي.

الخاتمة:

تعتبر جودة الخدمات الجامعية إحدى المسائل الحيوية في أي نظام تعليمي، فهي تعني التحسين المستمر للحياة الاجتماعية للطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، مما يؤدي إلى إشباع احتياجاتهم، ومساعدتهم على التحصيل والنجاح العلمي ؛ فعندما يتمتع المتعلّم بظروف محفزة على التعلّم فحتماً ستكون نتيجتها مثمرة للطالب وللمجتمع ، والجدير بالذكر أنه إذا تم مقارنة ما يتحصل عليه المتمدرس في الحياة الجامعية مع طلبة بلدان أخرى نجد أن الطالب الجامعي في الجزائر يتمتع بديمقراطية التعليم، وهو المكسب الذي حصل عليه العدد الكبير من أفراد المجتمع الجزائري منذ الاستقلال، والذي ساعده على التحاق أبنائها بالمدارس والجامعات بدعم مادي من الدولة، وقد عرفت على إثره تدفقات وتضخم عدد هائل من الطلبة. الذي جعلهم يواجهون مشاكل ومعوقات إدارية أثناء تلبية متطلباتهم أثناء الخدمة حسب توقعاتهم، وتطلعاتهم .

المراجع :

المراجع العربية:

1. ابن منظور (1984). معجم *لسان العرب*. الجزء الثاني، دار المعارف، القاهرة.
2. أبو سمرة محمود زيدان ،عفيف العباسي عمر (2005م). واقع *نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها* . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد 45، 165–182 .
3. أيت عيسى حسين(2003/2002) .*انعكاسات تدهور الظروف المعيشية في الاقامات الجامعية على التحصيل العلمي للطلبة*. رسالة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر.
4. الحسنية ابراهيم (2009). *مدى رِضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم*:دراسة مسحية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية،المجلد: 25، العدد الثاني، 285–312.
5. العساف عساف(1994) . *مفهوم الجودة في الخدمات الصحية* . مؤسسة الأبحاث الجامعية ، وكالة الإنماء الدولي، عمان، الأردن ،3 .
6. الكردي أحمد السيد، *قياس جودة الخدمات الصحية*، متوفرعلىالموقع: http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/156677
7. المديريس عبد الرحمن بن ابراهيم (2004). *إدارة الجودة في التعليم، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج* . مكتب التربية لدول الخليج، الرياض. متوفر على الموقع: WWW.gifted .org.sa/ib/index.php
8. الشريف عمار بشير(2005 /2006)، *دور الأداء الإداري بإدارة الخدمات الجامعية في تحسين الخدمات الاجتماعية الجامعية*، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، فرع خدمة اجتماعية، جامعة المسيلة.
9. بسطي نور الدين (2008/2007). *دور التنظيمات الطلابية في تحسين الخدمات الاجتماعية بالاقامات الجامعية*. مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع والتنظيم، جامعة الجزائر.
10. بركات زياد(2010). *الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها . جامعة القدس المفتوحة،2–30*
11. جرموني رسيد (2013). إشكالية الجودة في منظومات التربية والتكوين بالوطن العربي. مجلة عالم التربية،المغرب، 595 –617.
12. حميد الطائي، محمود الصيدعي، بشير العلاق، ايهاب علي القرم (2007) . الأسس العلمية للتسويق الحديث. دار اليازوري العلمية ، الأردن.
13. عبد الحليم محمد، يوسف بحر(2006). مدى تطبيق العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين للجودة الشاملة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 15 ، ع: 1، 283–315.
14. عبد المالك الحدابي، هدى قشوة (2009). جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بججة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،المجلد:2 ع: 9 ، 92–108.
15. عشيبة فتحي (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد:3، 520–566.
16. عبد المجيد بوشبكة (2013). الجودة والجامعة المغربية.مجلة عالم التربية،المغرب ، 618–634
17. عبد المحي محمود حسن صالح (1998) ، *الخدمة الاجتماعية ومجالات الممارسة المهنية*، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، مصر.

18. هاني حامد الضمور (2005). *تسويق الخدمات*. ط: 2، دار وائل للنشر، الأردن.
19. الجريدة الرسمية (أفريل 1995) . العدد : 24.

المراجع الأجنبية:

20. Evans James (1993).Applied Production and Operation management .wesley Publishing.
21. Fisher. B . (1996). Installing Implement the document at Southborough University , England.
22. Tenner. A, Detoro, R. (1992). Total Quality Management, three Steps to continuous Improvement , Reading , Mass: Addison , Wesley publishing
23. Kotler , Philip, and N. Clark Reporta,(2006). Marketing for healthcare
24. Organization. Newjersy, Pentair Hall,.p p44,18.
25. Palmer, A., (1994). Principles of Services marketing .The McGraw ,
26. Hill co., p. (173 – 181).
27. Radp (2005). Mesrs, Reformes des œuvres universitaires. -25

استبيان جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة

عزيزي (تي) الطالب (ة).....

نضع بين أيديك استبيان تعبر فيه عن الخدمات التي تتلقاها من إقامتك الجامعية ، لدى نرجو منكم وضع العلامة المناسبة أمام العبارة التي تعتقد أنها تعبر عن رأيك، مع العلم أن أجابتك ستحاط بالسرية التامة ، لأنها في خدمة البحث العلمي، ولا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

البيانات الشخصية :

الجنس : اسم الإقامة : المستوى الدراسي الجامعي :

الرقم	العبارة	دائما	أحياناً	أبداً
1	الأطباق التي تقدم فيها الوجبات الغذائية غير نظيفة.			
2	يتعرض النقل الجامعي لعديد من العطب أثناء إيصال الطلبة.			
3	الأغطية المخصصة للطلبة غير نظيفة.			
4	يبقى الخبز في المطعم الجامعي دون أن نحصل عليه.			
5	أجلب الأغطية من منزلي.			
6	أصل إلى الجامعة متأخراً.			
7	جدران الغرف الجامعية غير مدهنة.			
8	أطبخ بنفسي لعدم ثقتي لما يقدم في المطعم الجامعي.			
9	رائحة الأغطية تبعث على ضيق التنفس.			
10	يقدم المطعم الأجبان منتهية الصلاحية.			
11	أشترك مع أحد زملائي لأخذ سيارة الأجرة بدلاً من إنتظار النقل الجامعي.			
12	النقل الجامعي غير آمن.			
13	الطالب الجامعي يتسابق من أجل الحصول على الوجبة الغذائية.			
14	الغرف الجامعية تفتقر إلى التدفئة.			
15	الوجبات التي تقدم للطالب لا تشبع حتى الطفل.			
16	يقيم في الأحياء الجامعية أشخاص لا علاقة لهم بالجامعة.			
17	يضطر الطالب الجامعي التغيب عن الدراسة للحصول على الوجبة الغذائية.			
18	يكتظ النقل الجامعي بالطلبة.			
19	الوجبات الغذائية التي تقدم غير كاملة.			
20	غرفتي في الحي الجامعي أوسع عن الغرفة التي اقيم فيها مع أسرتي.			

مستوى جودة الخدمة الصحية بمستشفى تلمسان– الجزائر– وتأثيرها على رضا الزبون

دراسة تحليلية باستخدام مقياس–Kotler–

الأستاذة بوشيخي عائشة	الأستاذة بوشعور رضية	الأستاذة مكيوي سمية	الأستاذة حوالف رحيمة
قسم علوم التسيير	قسم علوم التسيير	قسم علوم التسيير	قسم علوم التسيير
جامعة تلمسان، الجزائر	جامعة تلمسان، الجزائر	جامعة تلمسان، الجزائر	جامعة تلمسان، الجزائر
bouchikhiaicha@yahoo.fr	rbouchaour40@yahoo.com	soumia_GRH@yahoo.fr	rahimab69@yahoo.fr

ملخص: *أصبحت الجودة في الوقت الحاضر تهتم بمختلف النشاطات الخدمية سواء أكان ذلك في مجال المالية، التعليم، المهن كالمحاماة والمحاسبة أو المجال الصحي.*

ففي المجال الصحي، تقدم كل المؤسسات الصحية نفس الخدمات إلا أنها تختلف في مستوى الجودة المقدمة ومدى الالتزام بمعايير الجودة للمحافظة على الزبائن الحاليين وجذب زبائن جدد من خلال التوجه نحو تقديم خدمات ذات جودة عالية. ولذلك فهي تحاول الاستفادة من تطبيقات إدارة الجودة الشاملة حيث تعتمد على رضا الزبون وولائه مما يستدعي ضرورة إحداث تغيير في الخدمة الصحية.حيث أنه بقدر ما تكون هذه الخدمة جيدة بقدر ما ينعكس ذلك على صحة الزبون (المريض).

يحاول هذا البحث معرفة ***مستوى جودة الخدمة الصحية بمستشفى تلمسان –الجزائر– وكيف تؤثر على رضا الزبون، من خلال دراسة عينة تتكون من 5 مصالح أساسية وهي*** *مصلحة الأمراض القلبية، مصلحة الاستعجالات، الجراحة العامة "ب" ،مصلحة الإنعاش، ومصلحة تقويم العظام. مفردات هذه العينة المتكونة من 144 فرد هم فئة المرضى (بنسبة 56%)، فئة الأطباء بأكثر من 21% ثم فئة الإداريين ب12.5% وأخيرا فئة الممرضين بنسبة تقترب من 10%. وللإجابة على الإشكالية والتأكد من صحة الفرضيات تم استخدام مقياس "كتلير" بأبعاده 5: الإعتمادية– الملموسية– التعاطف– التوكيد– الاستجابة. النتائج المتوصل إليها هي متساوية، حيث سجلنا متوسط جودة الخدمة المقدمة من طرف المصالح الخمسة من وجهة نظر المريض بمعدل 3.0803 ومن وجهة مقدمي الخدمة بمتوسط 3.0838 مما يدل في النهاية على أن جودة الخدمة الصحية في مستشفى تلمسان هي متوسطة– بعد اختبار الفرضيات– وعليه فهي تحتاج إلى تحسين في الجودة بما يلائم تطلعات ورغبات ورضا المريض كما يحتاج أداء مقدمي الخدمة إلى مساهمة إدارة الجودة الشاملة من أجل رفعه.*

أما من حيث ترتيب الأبعاد المدروسة جاء كما يلي:

1. *التعاطف.*
2. *التوكيد.*
3. *الاستجابة.*
4. *الاعتمادية.*
5. *الملموسية.*

نلاحظ من خلال هذا الترتيب ن الأهمية تعطى للمتغيرات غير الملموسة في ظل عدم توفر الجوانب الملموسة.

الكلمات المفتاحية: *الجودة– الخدمة الصحية– الرعاية الصحية– الرضا– المستشفى– الإعتمادية– الملموسية– التعاطف– التوكيد– الاستجابة– مقاييس"كوتلير".*

مقدمة:

اهتمت الحكومات ولازالت تهتم بالرعاية الصحية لمواطنيها. وتوفير الرعاية الصحية ليس كافيا بل يجب أن يكون بمستوى عال من الكفاءة ودرجة كبيرة من الجودة بما يضمن إتمام تلك الخدمات على أكمل وجه، خاصة لخطورتها وارتباطها المباشر بحياة الإنسان وهنا تصبح الجودة ليست ترفيها بل غاية ومقصد يجب تحقيقها لتوفير حياة كريمة للإنسان في كل مكان.

بالمقابل تواجه المنظمات سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص موجة من التحديات أهمها المنافسة الحادة. و يزيد من حدة هذا التحدي التغير في سلوك المستفيد الذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لاختيار المنتج أو الخدمة بغض النظر عن مصدرهما.

والمستشفيات لم تستثنى من هذا التحدي، فبعد اتساع وتطوير العديد منها، أصبحت إدارتها تواجه منافسة قوية في الداخل وفي الخارج، لذلك فإن مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية حتى تتمكن من البقاء والاستمرار.

إن تطبيقات الجودة في العمل الصحي يجب أن تتفق مع خطة القطاع الصحي باعتبار أن ضمان الجودة يمثل أسلوباً ومنهجاً سليماً للارتقاء

بالخدمات الصحية ورصدها وتقييمها على أساس علمي وفي حدود الموارد المتاحة.

إن الاهتمام بالجودة والارتقاء بها مرهون بإدارة هذه الجودة مما دفع بالكثير من المؤسسات في مختلف القطاعات، بما فيها القطاع الصحي، بتخصيص مصلحة خاصة بها. كما أعطت أهمية لمفاهيم تحسين الجودة واعتنت بالبرامج التعليمية والتدريبية للعاملين باعتبار أن الهدف الأساسي من تطبيق الجودة وإدارة هذه الجودة في المستشفي هو تحسين الخدمة المقدمة للمرضى وكسب رضاهم في نفس الوقت. ومن هنا جاءت إشكالية البحث كما يلي:

ما هو مستوى جودة الخدمة الصحية بمستشفى تلمسان– الجزائر– وكيف تؤثر على رضا الزبون ؟

للإجابة على الإشكالية تم طرح التساؤلات التالية:

- ما المقصود بالجودة الصحية؟ و ما هي مبادئها؟ وكيف يمكن تحسينها عبر مبدأ إدارة الجودة الشاملة؟
- ما هو واقع الجودة بمستشفى تلمسان–الجزائر–؟
- ما هو رأي مقدمي الخدمات ومستقبلي هذه الخدمات حول جودة الخدمة بمستشفى تلمسان؟

الفرضيات الرئيسية:

1. تحتاج الخدمة الصحية في المستشفى الجامعي بتلمسان إلى تحسين في الجودة بما يلاءم تطلعات ورغبات ورضا المريض.
2. أداء مقدمي الخدمة بمستشفى تلمسان يحتاج إلى مساهمة إدارة الجودة الشاملة من أجل رفعه.

الفرضيات الفرعية:

للتأكد من صحة الفرضيات الرئيسية أو نفيها، **و**بهدف معرفة مدى رضا المريض عن جودة الخدمة الصحية المقدمة، قمنا بإسقاط الدراسة على المستشفى الجامعي لتلمسان، وذلك بغرض قياس جودة خدماتها المقدمة من منظور المرضى في المستشفى، باستخدام مقياس **كوتلر Kotler** وفي ضوء الإشكالية المطروحة في البحث وأهدافه، تم تحديد الفرضيات التالية:

1. **الفرضية الأولى:** تقيّم جودة الخدمات الصحية المقدمة من طرف مستشفى تلمسان، **تقييما إيجابيا من وجهة نظر الأطباء، الممرضين والإدارة** حسب ما يرغب فيه المريض ويتوقع الحصول عليه ويرضيه، من ناحية بعد الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد أو الثقة والأمان، الملموسية والتعاطف.
2. **الفرضية الثانية:** تقيّم جودة الخدمات الصحية المقدمة من طرف مستشفى تلمسان، **تقييما سلبيا من وجهة نظر المريض** حسب ما يرغب فيه ويتوقع الحصول عليه ويرضيه، من ناحية بعد الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد أو الثقة والأمان، الملموسية والتعاطف.

الدراسات السابقة:

1. الدراسات العربية:

هذه مجموعة من الدراسات العربية السابقة التي تناولت كل من ظاهرتي تطبيق إدارة الجودة الشاملة والضغوط التنظيمية في القطاعات الصحية التي كانت مجالات للدراسة وحقولا للبحث نذكر منها: **دراسة خاشفجي 1996** (المملكة العربية السعودية)، **دراسة الوائلي 1998** (المملكة الهامشية الأردنية)، **دراسة الطعامنة 2001** (المملكة الهامشية الأردنية)، **دراسة العمر 2002** (المملكة العربية السعودية)، **دراسة حاتم 2002** (العراق)، **دراسة الحوري 2008** (المملكة الهامشية الأردنية)، **دراسة حوالف رحيمة 2013 (الجزائر)**.

2. الدراسات الغربية:

دراسة (كوزير 1963)، دراسة (أورسلوت 1984)، دراسة (Baldwin,1994)، دراسة (Bemowski,1995)، دراسة (Pike and Barnes,1996)، دراسة (Dar and Ezzey)

أهداف البحث:

يسعى المشروع إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والتطبيقية والتي نوجزها فيما يلي:

الأهداف العلمية:

التعرف على العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى التحسين والتطوير المستمر لأداء المنظمات بصفة عامة والمنظمات الصحية بصفة خاصة.

الأهداف التطبيقية:

- تكوين فكرة عن واقع الخدمة الصحية في المستشفى محل الدراسة.
- التعرف أكثر على العوامل المؤثرة على جودة الخدمات المقدمة من طرف المستشفى محل الدراسة ومدى تأثيرها على رضا المريض.
- التعرف على المشاكل والممارسات التي تعمل على رفع مستوى فعالية المستشفى محل الدراسة أو التي تعمل على انخفاضها.
- المساهمة في رفع مستوى أداء مقدمي الخدمات الصحية بما يحقق رضا المستفيدين منها.

أهمية البحث:

يأتي هذا البحث في زمن يتسم بالانفجار المعرفي والصراعات الفكرية والانتشار الواسع لمفاهيم الجودة في مختلف القطاعات خاصة في السنوات الأخيرة، في أوساط المفكرين حول الحاجة إلى البحث عن التميز في كل شيء مع الحفاظ على الكيف والنوع والسرعة في تحقيق الجودة في مجال الخدمات ومنها الخدمة الصحية.

من ناحية أخرى يتزامن البحث مع مجهودات الدولة في تطوير جودة الخدمات الصحية من خلال مجموعة الإصلاحات التي تبنتها في النظام الصحي.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثات على المنهجين الوصفي والتحليلي في معالجة موضوع إدارة الجودة الشاملة.

وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لأنه يعبر عن الظاهرة المدروسة تعبيراً كميا وكيفيا، وهو لا يقف عند جمع المعلومات- فحسب- لوصف الظاهرة، وإنما يعمل على تحليل الظاهرة وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في تحقيق الواقع وتطويره.

وقد اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة، باعتبارها استكشافية، في أول مرحلة، على استخدام مدخلين من مدخل المنهج الوصفي وهما:

- مدخل الدراسة الوثائقية من خلال المراجعة البيبليوغرافية بما يسمح لهم بتوفير خلفية نظرية عن البحث.
- مدخل دراسة الحالة من خلال الإطلاع المباشر على المستشفى محل الدراسة ومن خلال جمع البيانات بما يسمح لنا بالإجابة على الإشكالية المطروحة والتحقق من صحة الفرضيات أو من عدمها عن طريق استبيان وجه لأفراد عينة البحث المتمثلة في عمال المستشفى (من إداريين، أطباء وممرضين) والمرضى باعتبارهم عملاء المستشفى، ثم القيام بتحليل النتائج والتعليق عليها.

حدود البحث:

- **المجال المكاني:**

اقتصر البحث على المستشفى الجامعي لتلمسان. كما اقتصر البحث في محاولة الإجابة على الفرضية المتعلقة بـ(أداء مقدمي الخدمة بمستشفى تلمسان يحتاج إلى مساهمة إدارة الجودة الشاملة من أجل رفعه) اقتصر على 5 مصالح وهي مصلحة الأمراض القلبية، مصلحة الاستعجالات، الجراحة العامة "ب"، مصلحة الإنعاش، وتقويم العظام.

- **المجال الموضوعي:**

اقتصر البحث في البداية (من الناحية التطبيقية) على التعرف على عمل تطور المستشفى وعلى المشاكل والصعوبات التي يعرفها المستشفى والتعرف على طريقة إدارته ثم تعدّاه إلى معرفة تأثير جودة الخدمة على رضا المريض من خلال استخدام 5 أبعاد (الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد، الثقة والملموسية).

تنظيم البحث:

للإجابة على الإشكالية المطروحة والتأكد من الفرضيات تم تنظيم العمل وفقا لما يلي:

أولاً: عموميات عن الخدمة الصحية وجودتها.

ثانياً: قياس جودة الخدمة الصحية وأبعادها في مستشفى تلمسان.

ثالثاً: تحليل النتائج واختبار الفرضيات.

التحليل:

إن توفير الرعاية الصحية الملائمة للإنسان بما يكفل إتمام علاجه واستمراره في أداء مهام حياته اليومية دون أن يكون عبءً على نفسه وعلى المجتمع، لطالما كان أحد الأهداف الرئيسة لحكومات الدول، وأحد أهم تطلعات الشعوب وطموحاتها، لكن توفير الرعاية الصحية ليس كافيا بل يجب أن يكون بمستوى عال من الكفاءة ودرجة كبيرة من الجودة يضمن إتمام تلك الخدمات على أكمل وجه خاصة لخطورتها وارتباطها المباشر بحياة الإنسان وهنا تصبح الجودة ليست ترفيها بل غاية ومقصد يجب تحقيقها لتوفير حياة كريمة للإنسان في كل مكان.

بالمقابل تواجه المنظمات سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص موجة من التحديات أهمها المنافسة الحادة، حسب السقماني[1] ، ويزيد من حدة هذا التحدي التغير في سلوك المستفيد الذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لاختيار المنتج أو الخدمة بغض النظر عن مصدر تلك الخدمة أو المنتج.

وتواجه إدارة المستشفيات بعد اتساع وتطوير العديد منها منافسة قوية في الداخل وفي الخارج، لذلك فإن مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية لتتمكن هذه المستشفيات من البقاء والاستمرار.

فبالرغم من أنه لا توجد وصفة إدارية تمكن المستشفيات من مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها إلى حد كبير إلا أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمكن المستشفيات من التميز.

ومن هنا سنتطرق في هذا البحث إلى إلقاء الضوء على جودة الخدمة الصحية التي تكمن في تطبيق معايير الجودة في كافة مراحل الخدمة بما يحقق سلامة وصحة الفرد في المجتمع من جهة وخفض تكاليف الخدمة من جهة أخرى مما يساهم في بناء مجتمع قوى قادر على الانجاز والتحدي.

والجودة في الرعاية الصحية، حسب خضير كاظم [2] لا بديل عنها وهي أحيانا مساوية لقيمة الحياة نفسها فالمضاعفات الناتجة عن سوء الرعاية الصحية بعد العمليات الجراحية قد تؤدي إلى الوفاة.

أولاً: عموميات عن جودة الخدمة الصحية:

1. مفهوم جودة الخدمة الصحية:

اختلف مفهوم جودة الخدمة الصحية، حسب اهتمامات وأولويات وأهداف الأفراد: (حنان الأحمدي)[3].

- فقد عرفتها الهيئة الأمريكية المشتركة لاعتماد المنظمات الصحية والمعروفة باسمها المختصر The Joint Commission on Accredition of Hospitals (JCAH) بأنها: "درجة الالتزام بالمعايير المعاصرة المعترف بها على وجه العموم للممارسة الجيدة والنتائج المتوقعة لخدمة محددة أو أجراء تشخيص أو مشكلة طبية".
- وكذلك عرفها (Pasternak and Berry 1993) بأنها "كل ما يتعلق بشئون المستهلك والالتزام بجودة المنتج المقدم لهم عن طريق البحث المستمر واختيار أفضل الطرق لإشباع حاجاتهم ورغباتهم."
- كما تعرف "بأنها جميع الأنشطة الموجهة نحو الوقاية من الأمراض أو علاج هذه الأمراض بعد حدوثها ثم الأنشطة التأهيلية التي قد يتطلبها استكمال التخلص من آثار المرض، أو هي الرعاية التي تقدم للمريض والتي تتضمن فحص وتشخيص مرضه وإلحاقه بإحدى المؤسسات الصحية وتقديم الدواء اللازم لعلاجه والغذاء الجيد الملائم

لحالته مع حسن معاملة الفريق العلاجي له لمساعدته على استعادة صحته" [4].

- جودة الخدمات الصحية تعني "مدى تحقق النتائج الصحية المرجوة ومدى توافقها مع المبادئ المهنية".
- ويعرف رولا محمد شفيق [5] "الرعاية التي تمتاز بدرجة عالية من رضاء المستفيدين، والتميز المهني، وكفاءة استخدام الموارد، وتحقق النتائج المرجوة، وتحد من تعرض المريض للخطر".
- تعرف الهيئة الأمريكية المشتركة لاعتماد منظمات الرعاية الصحية الجودة بأنها [6]:

"درجة الالتزام بالمعايير الحالية والمتفق عليها للمساعدة في تحديد مستوى جيد من الممارسة ومعرفة النتائج المتوقعة من الخدمة أو الإجراء العلاجي أو التشخيصي". أي أن الجودة هي درجة تحقيق النتائج المرغوبة وتقليل النتائج غير المرغوبة في ظل الحالة المعرفية في فترة زمنية معينة.

2. الجودة من وجهة نظر مقدميها و المستفيدين منها:

يمكن تعريف الجودة من منظور أوجه مختلفة سواء أكان ذلك من منظور مقديمها(الأطباء)، المستفيدين منها(المرضى)، الساهرين على تحقيقها (الإدارة و الدولة).[7]

- **الجودة من المنظور المهني الطبي:** هي تقديم أفضل الخدمات وفق أحدث التطورات العلمية والمهنية، ويحكم ذلك ثلاث نقاط رئيسية: أخلاقيات الممارسة الصحية، الخبرات ونوعيتها والخدمة الصحية المقدمة.
- **الجودة من منظور المستفيد أو المريض،** قد تختلف عن المفهوم المهني بالتركيز على طريقة الحصول على الخدمة ونتيجتها النهائية. وأفضل طريقة لمعرفة تحقق الجودة في هذا الجانب تكمن في قياس مدى رضاء العملاء وهم المرضى، بطرق مقننة يمكن الاستدلال منها على مدى جودة الخدمة.
- **الجودة الصحية من الناحية الإدارية،** تعنى بالدرجة الأساسية بكيفية استخدام الموارد المتوفرة والقدرة على جذب مزيد من الموارد لتغطية الاحتياجات اللازمة لتقديم خدمة متميزة، وهذا يشمل ضمنياً أهمية تقديم الخدمة المناسبة في الوقت اللازم وبالتكاليف المقبولة.
- **الجودة من وجهة النظر السياسية أو وجهة نظر القيادة والإدارة العليا بالدولة،** وغالباً ما ينطلق القياس هنا من مدى رضا المواطن والمقيم عن أداء قيادته في دعم وتطوير الخدمة الصحية والنظام الصحي.

إن أهمية النظر إلى الجودة الصحية بالنظر إلى الرعاية الصحية كنظام، أو ما يطلق عليه النظام الصحي، و تقييمها يتم وفق معايير منفردة ومجتمعة لمكونات النظام الصحي الرئيسية التي تتمثل أساسا في:

- البنية التحتية، وتشمل الإدارة، التنظيم، التشريعات والقوانين التي تشكل وتحكم عمل الفريق الطبي والصحي وما يشمله ذلك ضمناً مثل العلاقات بين أفراد الفريق الصحي ومع الجهات ذات العلاقة خارج الفريق الصحي وتكوين الفريق الإداري القيادي..
- البنية المادية وتشمل المباني والمنشآت وتحديث الأجهزة وصيانتها.. الخ.
- التعليم والتدريب ويشمل التقييم المهني والتدريب المستمر وتطوير الكفاءات.. الخ.
- أسس الجودة النوعية مثل المراجعة للتنظيمات وكيفية إجرائها.. الخ.
- تصنيف المجتمع الممارس لتقديم الخدمة الصحية وخلفياته الديموغرافية والتدريبية والعلمية وعلاقة ذلك بمدى الرضا الوظيفي وكفاءة الأداء.. الخ.

3. العوامل المساعدة على تحسين جودة الخدمات الصحية:

يكمن الهدف الأسمى لإدارة الجودة الشاملة في التحسين المستمر لجودة الخدمة الصحية عبر مجموعة من العوامل بما يساعد على نجاح تطبيق الجودة الشاملة. تكمن هذه العوامل فيما يلي[8]:

- التركيز على أهمية البحث والتطوير.
- على المديرين أن يرشدوا الموظفين لسبل التقويم الذاتي للأداء.
- أن يكون جو العمل مريحاً.
- التركيز على أهمية وقيمة العمل الجماعي.
- ربط القيم والمبادئ التنظيمية بعملية الجودة الشاملة.
- تطوير رؤية وإستراتيجية تجسد مفاهيم الجودة.
- التركيز على الواقية ومنع الأخطاء.
- التركيز على الاختيار المناسب للعاملين.
- التركيز على الأهداف.
- دمج أهداف الجودة بأهداف المنظمة ومؤشرات الأداء.

4. مبادئ جودة الأداء في النظام الصحي

حسب د. محمد عبد الله الخازم[9] هناك مبادئ بسيطة يمكن من خلالها الحكم على جودة الأداء في النظام الصحي، فعلى سبيل المثال:

- التقليل من الاختلافات في الممارسة الطبية وتقليل الأخطاء الطبية يدل على الجودة.
- قصر أوقات الانتظار بين المواعيد وقصر الانتظار لإجراء العمليات الاختيارية يدل على جودة النظام.
- انطباع ورأي المريض عن النظام الصحي يدل على مدى جودة النظام توفير الخدمات الصحية بشكل مقبول لجميع فئات المجتمع بشكل متوازن، الأطفال والنساء وكبار السن وأصحاب الإعاقات وذوي الأمراض المزمنة والشباب وغيرهم، يدل على جودة النظام الصحي.
- الالتزام بالمعايير والأخلاقيات الطبية والإدارية دليل آخر على جودة النظام.
- وجود معايير ونظم واضحة تحكم النظام الصحي تدل على جودته.

- توفر الخدمة الصحية الفعالة في الوقت والمكان المناسب للمريض دليل على مدى جودة النظام الصحي.

5. أبعاد الجودة حسب مقياس Kotler

تنتج جودة الخدمة من شبكة معقدة من العديد من الأبعاد ، فعلى سبيل المثال يرى الباحثون أن المستفيدين يحكمون على جودة الخدمة من خلال مقارنة الخدمة الفعلية مع الخدمة المتوقعة وعليه فإنها حالة التناقض بين توقعات المستفيدين وبين إدراكاتهم، ونجد من بين الباحثين الأكثر تمييزا في مجال الجودة الخدمة كل من (Berry) و (Ziethaml) و (Parasuraman) يحددون "أن المعايير الوحيدة التي يعتمد عليها في تقييم جودة الخدمة هي تلك التي يحددها المستفيد من الخدمة" وهنا تكمن الصعوبات الكبيرة التي يواجهها العميل في المنظمة الصحية في تقييمه للخدمة الصحية لكونها غير ملموسة وتستهلك مباشرة، و لكن رغم ذالك تمتلك مواصفات نوعية تجريبية أو موثوقية تعتمد على الخبرة والتجربة كالرضا، السعادة، السرور، الألم، الحزن ...الخ. ويتسع الأمر إلى أبعد من ذلك حينما تعتمد المواصفات النوعية على الثقة والمصداقية. وعلى الرغم من ذالك فان المرضى يعتمدون في تقييمهم للخدمة الصحية المقدمة لهم على أساس مستوى أو درجة نوعيتها، معتمدين في ذالك على خمسة أبعاد حسب مقياس كوتلر Kotler هي: (10)

5-1- المعولية أو الاعتمادية

تشير الاعتمادية إلى قدرة مقدم الخدمة في صفة الطبيب على انجاز أو أداء الخدمة الموعودة بشكل دقيق يعتمد عليه، فهي عبارة "عن مقياس المنتج أو الخدمة على أداء الوظيفة المطلوبة منه بنجاح في ظروف الاستعمال العادية و لمدة محددة"، وفي هذا التعريف 4 عناصر هامة هي: الأداء، ظروف الاستعمال، المدة الزمنية محددة والتعبير عن القياس بالاحتمال. وتشمل المعولية "عملها صحيحة من المرة الأولى" وهي احد مكونات الخدمة الأكثر أهمية للعملاء كما تتسم أيضا بتوفير الخدمات كما تم الوعد بها وفي الوقت المحدد، والاحتفاظ بسجلات خالية من الأخطاء، لذالك فان الميل إلى الخدمات المبالغ في وعودها و قيادة العملاء إلى توقعات غير واقعية لا تتسبب إلا في نفاذ صبر هؤلاء وفقدان ثقتهم. فالمستفيد من الخدمة الصحية أي المريض الذي يتطلع إلى ذالك من خلال الوقت والانجاز والوفاء بالالتزامات. ويمثل هذا البعد 32% كأهمية نسبية.

5-2- الاستجابة:

تمثل الاستجابة "الرغبة في مساعدة العملاء وتوفير خدمة فورية، بمعنى سرعة الانجاز ومستوى المساعدة المقدمة للمستفيد من قبل مورد الخدمة و يمثل هذا البعد 22% كأهمية نسبية.

5-3- التأكيد أو التوكيد

يعكس التوكيد معرفة العاملين و لطفهم و مقدرتهم على الإيحاء بالثقة وهي السمات التي يتصف بها العاملون من معرفة وقدرة وثقة في تقديم الخدمة الصحية، وتتسبب المواقف السلبية وسوء توجيه المرضى بتقديم معلومات غير دقيقة في فقدان الثقة بالمنظمة الصحية ككل. ويمثل هذا البعد 19% كأهمية نسبية.

5-4- الكياسة أو اللطف

ويقصد بها درجة الرعاية والاهتمام الشخصي بالزبون (المريض) ورعايته بشكل خاص والاهتمام بمشاكله وحسن معاملته بالرفق واللين، أي العمل على إيجاد حلول لها بطرق إنسانية راقية، ويمثل هذا البعد 16% كأهمية نسبية.

5-5- الملموسية :

يتم تقييم جودة الخدمة من قبل المستفيد في ضوء مظهر التسهيلات المادية مثل المعدات والتجهيزات الطبية، الأفراد، وسائل الاتصال. ويمثل هذا البعد 16% كأهمية نسبية. ويمكن إظهار الأهمية النسبية لأبعاد نوعية الخدمة الصحية حسب مقياس كوتلر Kotler كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول 01: الأهمية النسبية لأبعاد نوعية الخدمة الصحية حسب مقياس كوتلر.

الترتيب	الأبعاد	الأهمية النسبية
1	المعولية	%32
2	الاستجابة	%22
3	التأكيد	%19
4	الكياسة	%16
5	الملموسية	%11
المجموع	-	%100

المصدر: ثامر ياسر البكري "تسويق الخدمات الصحية "دار اليازوري العلمية– عمان، 2005. ص 214.

ثانياً: قياس جودة الخدمة الصحية وأبعادها في مستشفى تلمسان

تعتبر النتائج المتوصل إليها نتائج تخص عينة الدراسة المتمثلة في 5 مصالح وهي مصلحة الأمراض القلبية، مصلحة الاستعجالات، الجراحة العامة"ب"، مصلحة الإنعاش، الاستعجالات، وتقويم العظام من بين 26 مصلحة التي يشمل عليها المستشفى أي بما يعادل 19% حيث تم توزيع 310 استمارة منها 70 للأطباء، و120 استمارة للمرضى وزعت بطريقة عشوائية تبعا لوضعية تواجد المرضى بالمصالح الطبية، 60 استمارة لكل من الممرضين والإدارة على حد السواء. أما عدد مفردات العينة التي أجابت على محاور الاستبيان فقد كانت 31 طبيب أي بنسبة 44.29 %و81 مريض أي بنسبة 67.50%، 18 ممرض بنسبة 30% و14 من أعضاء الإدارة بنسبة 23.33% من عدد الاستمارات الموزعة. حسب ما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول 02: نسبة توزيع و استرجاع استمارات البحث.

	الأطباء	الممرضين	الإدارة	المرضى	المجموع
عدد الاستمارات المسترجعة	31	18	14	81	144
نسبة الاسترجاع من المجموع	%21,53	%12,50	%9,72	%56,25	%100,00
عدد الاستمارات الموزعة	70	60	60	120	310
نسبة التوزيع من المجموع	%22,58	%19,35	%19,35	%38,71	%100,00
نسبة الاسترجاع من المجموع الموزع	%44,29	%30,00	%23,33	%67,50	

المصدر: من إعداد مجموعة البحث

إن سبب اختيار عينة البحث على هذا النحو يمكننا من الحصول على تقييم جودة الخدمة وفقا لفئتين مختلفتين فئة داخلية للمستشفى متكونة من الأطباء والإداريين والممرضين، وهي الفئات المقدمة للخدمة وفئة خارجية عن المستشفى وهي الفئة المستفيدة من الخدمة (المرضى) الهدف من وراء ذلك هو اكتشاف مستوى الخدمة الصحية عن قرب وإعطاء فرصة للمريض للإدلاء برأيه ومعرفة توجهاته المستقبلية باعتباره المحور الأساسي لنظرية إدارة الجودة الشاملة، وللحصول على النتائج الدقيقة تم استخدام الأساليب الكمية.

لقد قامت مجموعة البحث بجمع البيانات وتنظيمها وجدولتها ومعالجتها إحصائيا من خلال برنامج Excel 2007 حيث تم استخدام التحليل الوصفي للبيانات للتعرف على الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة، وذلك بإيجاد النسب المئوية والتكرارات وكذلك المتوسطات الحسابية.

1. أسلوب جمع البيانات:

تم استخدام الاستبيان كأداة أساسية لجمع بيانات عينة الدراسة، وتم تقسيمه إلى قسمين: قسم أول يخص البيانات الديمغرافية للعينة كالجنس والسن والمستوى التعليمي، وقسم ثاني يقوم على تحديد ادراكات أفراد عينة الدراسة لجودة للخدمة المقدمة وذلك من خلال 22 عبارة تعكس المؤثرات الرئيسية الخمسة لمقياس Kotler، وقد عرضت جميعها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من: أوافق بشدة: (5) إلى غير مرافق بشدة (1)، كما قمنا بتقييم السلم إلى 3 مجالات لتحديد درجة رضا المريض عن جودة الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة الاستشفائية تلمسان.

المجال [1 – 2,49]: تقيم جودة الخدمات الصحية المقدمة من طرف المؤسسة العمومة الاستشفائية، تقييما سلبيا من وجهة نظر الأطباء، الممرضين والإدارة حسب ما يرغب فيه المريض و يتوقع الحصول عليه ويرضيه، من ناحية بعد الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد أو الثقة و الأمان، الملموسية والتعاطف.

مجال [2,50 – 3,49]: تقيم جودة الخدمات الصحية المقدمة من طرف المؤسسة العمومة الاستشفائية، تقييما متوسطا من وجهة نظر الأطباء، الممرضين والإدارة حسب ما يرغب فيه المريض و يتوقع الحصول عليه ويرضيه، من ناحية بعد الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد أو الثقة والأمان، الملموسية والتعاطف.

المجال [3,50 – 5]: تقيم جودة الخدمات الصحية المقدمة من طرف المؤسسة العمومة الاستشفائية، تقييما إيجابيا من وجهة نظر الأطباء، الممرضين والإدارة حسب ما يرغب فيه المريض ويتوقع الحصول عليه ويرضيه، من ناحية بعد الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد أو الثقة والأمان، الملموسية والتعاطف.

2. عرض النتائج:

1.2. نظرة عامة عن المستشفى

جدول رقم 03: وضعية المستشفى خلال الفترة (2004–2012).

سنة	2004	2009	المتوسط (2009/2004)	2012	المتوسط (2012/2009)
المرضى	36684	28135		31833	
		-23,30%	-4,66%	13,14%	4,38%
الأسرة	839	738		658	
		-12,04%	-2,41%	-10,84%	-3,61%
الأيام	239834	241824		231346	
		0,83%	0,17%	-4,33%	-1,44%

المصدر: حساب المتوسط من إعداد الباحثات استناداً على البيانات السابقة.

2.2. الموارد البشرية بالمستشفى:

جدول رقم 04: توزيع الموارد البشرية في المستشفى الجامعي تلمسان في سنة 2012.

المستوى	العدد	النسبة %	الترتيب
الأطباء المقيمين	434	18,63%	-3-
الأطباء جميع الاختصاصات	345	14,81%	-4-
الأطباء النفسانيين	18	2,31%	-5-
الشبه الطبي	779	33,45%	-1-
عمال الإدارة	753	32,33%	-2-
المجموع	2329	%100	

المصدر: وثائق المستشفى لسنة 2012 وحساب النسب من إجراء للباحثات

3. دراسة المؤشرات:

الجدول 05: دراسة بعض المؤشرات الكمية عن المستشفى الجامعي لتلمسان في سنة 2012.

المستوى	العدد		النسبة %
الأطباء المقيمين	434	عدد الأطباء المقيمين/ عدد الأطباء الكلي	%54,45
الأطباء جميع الاختصاصات	345	عدد الأطباء الاختصاصيون/ عدد الأطباء الكلي	%43.29
الأطباء النفسانيين	18		
مجموع الأطباء	797		
الشبه الطبي	779	عدد الكوادر الشبه طبية/ عدد الأطباء الكلي	%97.74
عدد الأسرّة	658	عدد الأسِرّة/ عدد الممرضين	%84.47
		عدد الأسِرّة/ عدد الأطباء الكلي	%82.60
عدد المرضى	31833	عدد الممرضين/ عدد المرضى	%2.45

المصدر: من إعداد الباحثين استنادا على بيانات المستشفى

4. النتائج:

من خلال الجدول 03 نستنتج أن عمل المستشفى انخفض خلال الفترة الممتدة ما بين 2004-2009 بمتوسط 4,66% أما الفترة 2009-2012 عرفت نموا في المتوسط بنسبة قدرت ب 4,38%، هذا فيما يتعلق بعدد المرضى المقبلين على المستشفى طلبا للعلاج. أما نسبة انشغال الأسرّة عرفت هي الأخرى انخفاضا في المتوسط خلال الفترة 2004-2009 بنسبة 2,41% وبنسبة 3,61% خلال الفترة 2009-2012 مقابل ارتفاع ضئيل في المتوسط ب0,17% فيما يتعلق بعدد أيام انشغال الأسرة خلال الفترة 2004-2009 وانخفاض ضئيل بنسبة 1,44% في المتوسط خلال الفترة 2009- 2012.

أما الجدول 04 يوضح تركيبة عمال المستشفى من أطباء وممرضين وعمال إدارة. وتحتل فئة الشبه الطبي الرتبة الأولى من مجموع تعداد المستشفى بأكثر من 33,45%، تليها فئة عمال الإدارة بنسبة تقلها بنقطة واحدة. ونلاحظ أن المستشفى يسيّر بنسبة كبيرة من الأطباء المقيمين بما يقارب 19% مقارنة بفئة الأطباء من باقي الاختصاصات.

أما فيما يتعلق بتحليل المؤشرات (الجدول05) يشير معيار (عدد الأطباء المقيمين/ عدد الأطباء الكلي) إلى نسبة التكوين في المستشفى وبالرغم من أنه معيار جيد عند نسبة 54,45% إذا أخذناه من ناحية التخطيط الجيد في إعداد قوى عاملة طبية مستقبلا ولكن يآخذ عليه عدم إمكانية التأطير الجيد والذي يرجع للعدد الهائل نسبة إلى الأطباء المكونين.

أما معيار(الأطباء الاختصاصيون/ عدد الأطباء الكلي) والمقدر ب43,29 يعبر عن التوفر الملحوظ في الأطباء المتخصصين.

أما معيار عدد (الكوادر الشبه طبية/ عدد الأطباء الكلي) يقدر ب97.74% وهو مؤشر مهم مما يدل على أن التعداد الشبه الطبي يوازي تقريبا العدد الكلي للأطباء.

أما فيما يخص (معيار عدد الممرضين/ عدد المرضى)= 2.45% و معيار (عدد الأسِرّة/ عدد الأطباء الكلي)= 82.60%. يشير هذا المعيار إلى نصيب الطبيب الواحد من الأسرّة في المستشفى، فزيادة عدد الأسرّة للطبيب الواحد يعني تدني مستوى الخدمات الصحية والعكس صحيح والمستوى المقبول هو 4 أسرة لكل طبيب. ورغم أن المستشفى الجامعي بتلمسان يحقق المستوى المقبول وهو 2 أسرة لكل طبيب لكننا نشير إلى أمر مهم وهو أن نصف هذا العدد من الأطباء هم أطباء مقيمين أي لا يزالون في مرحلة التدريب والتكوين، مما يجعلنا في ريب من اتخاذ هذا المؤشر في صالح المستشفى. يعبر معيار (عدد الأسِرّة/ عدد الممرضين) عن نصيب خدمة الممرض أو الممرضة من أسرة المستشفى فانخفاض هذا المعيار يرفع من مستوى الخدمة الصحية والمستوى المقبول هو سريران لكل ممرض أو ممرضة (والمقدر ب84.47% والمستشفى الجامعي بتلمسان) يحقق المستوى المقبول وهو 2 أسرّة لكل ممرض أو ممرضة.

أما فيما يخص معيار (عدد الممرضين/ عدد المرضى) و الذي يعبر عن توزيع المرضى على عدد الممرضين نلاحظ أنه بحسب إحصائيات 2012 هي نسبة ضعيفة وهذا ما يدل على أن العدد الذي وقع على عاتق الشبه الطبيين يتجاوز 40 مريضا خلال السنة بما يعادل تقريبا 4 مرضى شهريا (مرضى مقيمين).

ثالثا: تحليل النتائج واختبار الفرضيات.

1. الدراسة الإحصائية:

1.1. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة يتكون من نسبة كبيرة من المستفيدين من الخدمة وهم المرضى مما قد يعطي الدراسة نوعا من المصداقية في النتائج من وجهة مستوى ودرجة الخدمة الملقاة من طرفهم، إذ تكوّن هذه الفئة نسبة 56%، تليها فئة الأطباء بأكثر من 21% ثم فئة الإداريين ب12.5% وأخيرا فئة الممرضين بنسبة تقترب من 10%. أما من حيث السن شكلت نسبة من تتراوح أعمارهم ما بين 21-30 سنة أكبر نسبة بمعدل يقترب من 37% سجلت أكبر نسبة عند فئة الذكور بنسبة تقترب من 36%. أما فئة ما بين 41-50 سنة شكلت أصغر نسبة بمعدل يقترب من 12%. أما من حيث المستوى التعليمي فالعينة تتقاسم نسب متساوية بالتقريب ما بين المستوى المتوسط والمستوى الجامعي (29.16%

و28.47% على التوالي) وما بين المستوى الثانوي والدراسات العليا ب(21.52% و20.83%) على التوالي.

2.1. النتائج الإحصائية:

من أجل توضيح النتائج بصورة مجمعة ارتأت مجموعة البحث ضرورة تجميع الأبعاد الخمسة للجودة في جدول واحد بهدف معرفة على قرب نتائج جودة الخدمة المقدمة من طرف المصالح الخمسة – عينة الدراسة على مستوى مستشفى تلمسان – وكانت النتائج كما يلي:

- فيما يخص بعد الاعتمادية سجلت في المتوسط نسبة 22.73 % من بين 720 توقيع على عبارات هذا البعد من طرف 144 ممن شارك في الدراسة بواسطة الاستبيان من مرضى، أطباء، ممرضين وإدارة وهي نفس النتيجة المسجلة عند بعد التعاطف. وإن كانت هذه النتيجة المتوسطة تتباين من حيث نتائجها فيما يتعلق بمستوى السلم المستخدم.
- فيما يخص الأبعاد الثلاثة الأخرى وهي التعاطف، التوكيد والملموسية سجلت هي الأخرى نتائج متساوية عند نسبة 18.18% من مجموع التوقيعات المقدرة بـ 576 توقيع على عباراتها من طرف نفس عينة البحث. رغم تساوي القيم المتوسطة إلا أن النتائج الضمنية للسلم هي أيضا مختلف من بعد لآخر.
- سجلت أكبر نسبة لبعد الاعتمادية عند السلم الأول بمعدل 25,85% وأصغرها عند السلم الأخير بنسبة 21,14%.
- فيما يخص بعد الاستجابة سجلت أكبر نسبة بمعدل 20,51% عند السلم الرابع و أصغر نسبة عند السلم الخامس بمعدل 11,65%.
- أما بعد التوكيد سجل أكبر نسبة بمعدل 20.83% عند السلم الرابع وأصغر نسبة عند السلم الأول بمعدل 13,02%.
- بعد التعاطف حصل على أكبر نتيجة عند السلم الرابع ب24.59% وأصغر نتيجة عند السلم الثالث بمعدل 18.69%.
- بعد الملموسية حصل على أكبر نتيجة عند السلم الأول ب29.43% وأصغر نتيجة عند السلم الرابع بمعدل 12.42% على العموم النتائج محصورة ما بين سلّمين (1) و (4) (كما هو موضح في الجدول07) بمعنى تقع عند حدود السلم ما بين الموافقة وعدم الموافقة بشدة على أبعاد جودة تقديم الخدمة داخل المستشفى عبر المصالح الخمسة عينة الدراسة. ومنه يبقى الحكم مبدئيا على ترجيح الكفة بين طرفين مما معناه أن هناك حكم مقسوم على اثنين منه من يرى في أن هناك جودة في تقديم الخدمة ومنه من يرى عكس ذلك وبالتالي فنسبة الاحتمال هي 50% مما معناه أن تقديم الخدمة متوسط.

يوضح الجدول 07 النتائج النسبية لكل بعد وحسب كل مستوى من سلم "**لكرت**" حيث أكبر نسبة سجلت في المتوسط عند السلم الرابع المعبر عن الموافقة على أن هناك اعتماد على مقدم الخدمة و دقة في الإنجاز عند تقديم هذه الخدمة (بعد الاعتمادية)، أن هناك سرعة في الإنجاز وفي مستوى المساعدة المقدمة للمستفيد من الخدمة الصحية (بعد الاستجابة)، أن هناك ثقة فيما يتعلق بالمعلومات التي يقدمها مؤدي الخدمة (بعد التوكيد والثقة)، أن المجتمع محل الدراسة يتوفر على العناصر المادية للخدمة من تجهيزات ومرافق ومعدات (بعد الملموسية) وأن المصالح المدروسة تقدم عناية للمستفيد وترعاه.

إلا أن هذه النسبة المتوسطة تخفي عبر الأبعاد الخمس بعض النقائص مثل ما هو متعلق ببعد الملموسية الذي سجل نسبة موافقة ضعيفة نوعا ما تقدر ب26,39% أو ببعد الاعتمادية الذي هو أقل من 37% وباقي الأبعاد لا تصل إلى مستوى المتوسط. ولو نأخذ بالحدود (4) و (5) من سلم "**لكرت**" نجد أن النسبة المتوسطة تقدر بأقل من 42% في حين تقدر نسبة الحدود (1) و (2) بأكثر من 16% بما يقابل أن ثلثي المستجوبين تقع إجاباتهم عند المستوى المتوسط.

الجدول 06: نتائج تقديم الخدمة حسب الأبعاد الخمسة مجتمعة.

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
بعد الاعتمادية	137	25,85%	116	23,48%	124	22,50%	265	21,65%	78	21,14%	720	22,73%
الاستجابة	63	11,89%	108	21,86%	111	20,15%	251	20,51%	43	11,65%	576	18,18%
التوكيد	69	13,02%	69	13,97%	126	22,87%	255	20,83%	57	15,45%	576	18,18%
التعاطف	105	19,81%	105	21,26%	103	18,69%	301	24,59%	106	28,73%	720	22,73%
الملموسية	156	29,43%	96	19,43%	87	15,79%	152	12,42%	85	23,04%	576	18,18%
المجموع	530	100,00%	494	100,00%	551	100,00%	1224	100,00%	369	100,00%	3168	100,00%

المصدر: من إعداد الباحثات إسنادا على معطيات الاستبيان .

1. غير موافق بشدة.
2. غير موافق.
3. غير متأكد.
4. موافق.
5. موافق بشدة.
6. المجموع.

الجدول 07: تقييم جودة الخدمة الصحية بعينة الدراسة حسب متوسط الأبعاد الخمسة للجودة.

	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	

بعد الاعتمادية	19,03%	16,11%	17,22%	36,81%	10,83%	100,01%
الاستجابة	10,94%	18,75%	19,27%	43,58%	7,47%	100,01%
التوكيد	11,98%	11,98%	21,88%	44,27%	9,90%	100,00%
التعاطف	14,58%	14,58%	14,31%	41,81%	14,72%	100,00%
الملموسية	27,08%	16,67%	15,10%	26,39%	14,76%	100,00%
المجموع	83,61%	78,09%	72,68%	192,86%	57,68%	100,01%
متوسط السلم	16,72%	15,62%	26,74%	64,29%	19,23%	28,52%

المصدر: من إعداد الباحثات إسنادا على معطيات الاستبيان

من أجل توضيح النتائج بصورة مجمعة ارتأت مجموعة البحث ضرورة تجميع الأبعاد الخمسة للجودة في جدول واحد بهدف معرفة على قرب نتائج جودة الخدمة المقدمة من طرف المصالح الخمسة –عينة الدراسة على مستوى مستشفى تلمسان – وكانت النتائج كما يلي:

- فيما يخص بعد الاعتمادية سجلت في المتوسط نسبة 22.73 % من بين 720 توقيع على عبارات هذا البعد من طرف 144 ممن شارك في الدراسة بواسطة الاستبيان من مرضى، أطباء، ممرضين وإدارة وهي نفس النتيجة المسجلة عند بعد التعاطف. و إن كانت هذه النتيجة المتوسطة تتباين من حيث نتائجها فيما يتعلق بمستوى السلم المستخدم.
- فيما يخص الأبعاد الثلاثة الأخرى وهي التعاطف، التوكيد والملموسية سجلت هي الأخرى نتائج متساوية عند نسبة 18.18 % من مجموع التوقيعات المقدرة ب576 توقيع على عباراتها من طرف نفس عينة البحث. رغم تساوي القيم المتوسطة إلا أن النتائج الضمنية للسلم هي أيضا مختلف من بعد لآخر.

- سجلت أكبر نسبة لبعد الاعتمادية عند السلم الأول بمعدل 25,85% وأصغرها عند السلم الأخير بنسبة 21,14%.
- فيما يخص بعد الاستجابة سجلت أكبر نسبة بمعدل 20,51% عند السلم الرابع وأصغر نسبة عند السلم الخامس بمعدل11,65%.
- أما بعد التوكيد سجل أكبر نسبة بمعدل 20.83% عند السلم الرابع و أصغر نسبة عند السلم الأول بمعدل 13,02%.
- بعد التعاطف حصل على أكبر نتيجة عند السلم الرابع ب24.59% وأصغر نتيجة عند السلم الثالث بمعدل 18.69 %.
- بعد الملموسية حصل على أكبر نتيجة عند السلم الأول ب29.43% وأصغر نتيجة عند السلم الرابع بمعدل 12.42%.

على العموم النتائج محصورة ما بين سلّمين (1) و (4) (كما هو موضح في الجدول07) بمعنى تقع عند حدود السلم ما بين الموافقة وعدم الموافقة بشدة على أبعاد جودة تقديم الخدمة داخل المستشفى عبر المصالح الخمسة عينة الدراسة. و منه يبقى الحكم مبدئيا على ترجيح الكفة بين طرفين مما معناه أن هناك حكم مقسوم على اثنين منه من يرى في أن هناك جودة في تقديم الخدمة و منه من يرى عكس ذلك وبالتالي فنسبة الاحتمال هي 50 % مما معناه أن تقديم الخدمة متوسط.

يوضح الجدول 07 النتائج النسبية لكل بعد و حسب كل مستوى من سلم "**لكرت**" حيث أكبر نسبة سجلت في المتوسط عند السلم الرابع المعبر عن الموافقة على أن هناك اعتماد على مقدم الخدمة و دقة في الإنجاز عند تقديم هذه الخدمة (بعد الاعتمادية)، أن هناك سرعة في الإنجاز وفي مستوى المساعدة المقدمة للمستفيد من الخدمة الصحية (بعد الاستجابة)، أن هناك ثقة فيما يتعلق بالمعلومات التي يقدمها مؤدي الخدمة (بعد التوكيد والثقة)، أن المجتمع محل الدراسة يتوفر على العناصر المادية للخدمة من تجهيزات ومرافق ومعدات (بعد الملموسية) وأن المصالح المدروسة تقدم عناية للمستفيد و ترعاه.

إلا أن هذه النسبة المتوسطة تخفي عبر الأبعاد الخمس بعض النقائص مثل ما هو متعلق ببعد الملموسية الذي سجل نسبة موافقة ضعيفة نوعا ما تقدر ب26,39% أو ببعد الاعتمادية الذي هو أقل من 37% وباقي الأبعاد لا تصل إلى مستوى المتوسط. و لو نأخذ بالحدود (4) و (5) من سلم "**لكرت**" نجد أن النسبة المتوسطة تقدر بأقل من 42% في حين تقدر نسبة الحدود (1) و (2) بأكثر من 16% بما يقابل أن ثلثي المستجوبين تقع إجاباتهم عند المستوى المتوسط.

2. اختبار الفرضيات:

الجدول 08: متوسط الأبعاد من وجهة نظر مقدمي ومستقبلي الخدمة.

	الإدارة	**الترتيب**	**الممرضين**	**الترتيب**	**الأطباء**	**الترتيب**	**المرضى**	**الترتيب**
متوسط البعد 1: الاعتمادية	2,8571	3	2,897	5	3,112	4	3,0742	3
متوسط البعد 2: الاستجابة	3,058	1	3,4125	2	3,1966	3	2,9646	4

متوسط البعد 3: التوكيد	2,9241	2	3,3125	3	3,3125	2	3,3302	1
متوسط البع 4: الملموسية	2,5491	5	2,9316	4	2,9063	5	2,7765	5
متوسط البعد 5: التعاطف	2,7639	4	3,4286	1	3,595	1	3,2555	2
	2,8304		3,1963		3,2247		**متوسط الأبعاد من وجهة نظر المرضى 3,0802**	
متوسط الأبعاد من وجهة نظر مقدمي الخدمة: 3.0838								

المصدر: من إعداد الباحثات إسناداً على نتائج EXCEL

1.2. تحليل النتائج:

عند تحليل النتائج يلاحظ أن كلها تقع عند المجال المتوسط باستثناء عبارة التعاطف التي تقع في المجال الإيجابي بالنسبة للممرضين وهو البعد الأول الذين يولون إليه الاهتمام يأتي بعد ذلك بعد الاستجابة ثم التوكيد فالملموسية فالاعتمادية. أما بالنسبة لفئة الأطباء النتائج كانت متوسطة ولكن وفقا لأولويات مختلفة. إن كانت هذه الفئة تقاسم فئة الممرضين بعد التعاطف إلا أنها تعطي اهتماما للتوكيد ثم الاستجابة وبعد ذلك تأتي الاعتمادية ثم الملموسية.الإدارة من جهتها تولي الاهتمام للاستجابة فالتوكيد ثم الاعتمادية فالتعاطف ثم الملموسية.أما المستفيدين من الخدمة أي المرضى اهتمامهم أولا بالبعد المتعلق بالثقة والأمان أي التوكيد ثم التعاطف، الاعتمادية، الاستجابة ثم الملموسية. و إن اختلفت الترتيبات من حيث تفضيل أبعاد الجودة إلا أن في النهاية كانت النتيجة متساوية حيث سجلنا متوسط جودة الخدمة المقدمة من طرف المصالح الخمسة من وجهة نظر المريض بمعدل 3.0803 ومن وجهة مقدمي الخدمة بمتوسط 3.0838 مما يدل في النهاية على أن جودة الخدمة الصحية في مستشفى تلمسان هي متوسطة.

2.2. عرض النتائج:

تم التوصل إلى ما يلي:

من بين المشاكل التي يعرفها المستشفى عموما نذكر ما يلي:

- نقص التأطير والتكوين في المجال الطبي والشبه الطبي.
- عدم وجود العدد الكافي للأساتذة المحاضرين في المستشفى أدى إلى عدم مواكبة الأطباء القدامى للتطورات الجديدة الحاصلة في المجال الصحي.
- ارتفاع تكاليف الرعاية الصحية في السنوات الأخيرة وخاصة تكاليف الإمداد في المستشفى، والذي له تأثير مباشر على جودة الخدمة الطبية المقدمة للمريض وبالتالي على رضا المريض وعلى أداء المستشفى بشكل عام.
- نقص الأبحاث الميدانية من جهة وعدم إعطاء الأهمية لنتائجها لحل المشاكل من جهة أخرى.
- سوء التنسيق بين المصالح.
- نقص المصالح (فتح الأجنحة للمصالح المندمجة في مصلحة الطب العام مثلا: هناك مشاكل كثيرة بسبب المصالح المندمجة في مصلحة واحدة أي هناك 7 مصالح (أمراض الصدرية – أمراض القلب – الأمراض المعدية – مرض السكري – الطب الداخلي – أمراض الكلى – الأمراض الورمية) هذه المصالح موجودة في مصلحة واحدة وبالتالي يحدث نوع من التصادم بين الأطباء والممرضين والمرضى، بالإضافة إلى نقل العدوى بين المرضى خاصة الأمراض المعدية).
- نقص في توفير المرافق المساعدة على تقديم الخدمة.
- عدم اتساع المصالح يؤدي إلى عدم عزل الحالات الخاصة عن بعضها البعض.
- الانتظار الطويل للحصول على مواعيد في المستشفى.
- تعرض المعدات والأجهزة الطبية لكثرة التوقف.
- نقص الهياكل القاعدية للمستشفى (صغر المساحة).
- نقص الوسائل المادية (كالأجهزة، المعدات الطبية، الأدوية، الأثاث والأفرشة، التحاليل التي تساهم في نجاح التشخيص الطبي) خاصة في مصلحة الإنعاش ومصلحة الاستعجالات، بالإضافة إلى الفوضى وعدم التنظيم بسبب كثرة المرضى وعدم التوفر على صالات الانتظار بها كل المرافق.
- تأخر وصول الطلبات التي يحتاج إليها المستشفى من أدوية ومعدات وتجهيزات طبية ومكتبية.
- عدم توفر المستشفى على بعض الاختصاصات كأمراض السرطان والسيدا.
- نقص سيارات الإسعاف.
- نقص الأجهزة المتطورة (كالسكانير والليزر،IRM...) في بعض المصالح، مما يؤدي بالمريض إلى اللجوء إلى المراكز الخاصة من أجل الاستفادة من خدمات هذه الأجهزة.
- نقص كفاءة وفعالية القسم الخاص بالتصوير الإشعاعي خاصة في حالة اقتناء الأجهزة المعقدة و نقص المؤطرين في هذا المجال.
- إن الأوضاع السائدة في المستشفى الجامعي لتلمسان تجعلنا نؤكد الفرضيتين التي أدرجناها تحت عنوان الأداء وجودة الخدمة الصحية. بحيث فعلا أن الخدمة الصحية في المستشفى الجامعي بتلمسان (على الأقل عند مستوى المصالح الخمسة الحساسة التي اختيرت كعينة للدراسة) تحتاج إلى تحسين في الجودة بما يلائم تطلعات ورغبات ورضا المريض كما يحتاج أداء مقدمي الخدمة إلى مساهمة إدارة الجودة الشاملة من أجل رفعه.
- إن مصطلح تحسين الجودة معناه وجود جودة عند مستوى معين، كما أن رفع الأداء معناه وجود أداء لكن يحتاج إلى إدارة الجودة الشاملة من أجل الارتقاء به. هذا ما توصلنا إليه من خلال الدراسة الإحصائية التي قامت على معرفة أبعاد الجودة باستخدام الأبعاد

الخمسة لكوتلر (الاعتمادية، الاستجابة، التوكيد، التعاطف والملموسية) والتي بنيت على فرضات إحصائية.

خاتمة:

عند تحليل النتائج يلاحظ أن كلها تقع عند المجال المتوسط مع اختلاف في الترتيبات والتفضيلات في الأبعاد من فئة لأخرى.

وإن اختلفت الترتيبات من حيث تفضيل أبعاد الجودة إلا أنه في النهاية كانت النتيجة متساوية حيث سجلنا متوسط جودة الخدمة المقدمة من طرف المصالح الخمسة من وجهة نظر المريض بمعدل 3.0803 ومن وجهة مقدمي الخدمة بمتوسط 3.0838 مما يدل في النهاية على أن جودة الخدمة الصحية في مستشفى تلمسان هي متوسطة و عليه فهي تحتاج إلى تحسين في الجودة بما يلائم تطلعات ورغبات ورضا المريض كما يحتاج أداء مقدمي الخدمة إلى مساهمة إدارة الجودة الشاملة من أجل رفعه. كما أن واقع الحال يتطلب التركيز على سلم الأولويات حسب متطلبات وحاجات المرضى بدأ من الملموسية (الأجهزة، المعدات، المستلزمات الطبية، صالات رقود المرضى، صالات الانتظار، صالات العمليات، العيادات الاستشارية، مكاتب العاملين، الطوارئ وانتهاء ببقية المتغيرات الرئيسة الأخرى، وذلك لافتقار الكثير من المستشفيات في الوقت الحاضر لها، لأن توفر العناصر المادية موضوع غاية في الأهمية كونها القاعدة الأساسية لتطبيق المتغيرات الرئيسة الأخرى حسبما يشير إليه واقع الخدمات الصحية الحالي في مؤسساتنا الصحية، وكما هو واضح من نتائج الدراسة فإن كل من الممرضين والأطباء يرون في التعاطف أهمية كبرى بمعنى الرعاية والاهتمام الشخصي بالزبون (المريض) ورعايته بشكل خاص والاهتمام بمشاكله وحسن معاملته بالرفق و اللين باعتبار ذلك الدواء الناجع نفسيا قبل الدواء المادي وهنا يتم إدراك هذه الفئة إلى الجانب النفسي و أهميته في علاج المريض أما من جانب الثقة والتوكيد فهي تأتي في الرتبة الأولى بالنسبة للمريض لأن ذلك يتوقف عليه مصير حياته (الموت أو الحياة) ولأن المواقف السلبية و سوء توجيه المرضى بتقديم معلومات غير دقيقة يتسبب في فقدان الثقة بالمنظمة الصحية ككل . كما يأتي التوكيد في الرتبة الثانية بالنسبة للأطباء والإدارة وهي نتيجة مقبولة باعتبار أنه حسب فئة الأطباء حتى تكون هذه الثقة في تقديم الخدمة الصحية لا بد من التمهيد لها من خلال بعد التعاطف وهي أيضا منطقية من وجهة نتائج الإدارة باعتبارها مورِّد الخدم التي ترى ضرورة السرعة في تقديم الخدمات وتوفيرها في الوقت المطلوب حتى تنتج ثقة لدى المريض وهي نفس النتيجة المحصلة لدى الممرضين حيث ترى هذه الفئة باعتبار احتكاكها المباشر مع المريض أن الاستجابة للمطالب لن تتم إلا بعد إظهار الاهتمام بالمريض.

أما فيما يخص الأبعاد الأخرى الاعتمادية والملموسية من وجهة نظر المريض و الإدارة، الاعتمادية جاءت في الرتبة الثالثة وهذا ما معناه أن المريض يجهل عمل الطبيب ويضع ثقته التامة فيه ولا يهمه لا الأداء، ولا ظروف الاستعمال، االمدة الزمنية المحددة باعتبارها أحد خصائص الاعتمادية بقدر ما يرى فيه الشخص المنقذ لحياته من الأمراض التي تهدده أما بالنسبة للإدارة فتعتبرها ميزة خاصة بالشخص المقدم للخدمة ولا يمكن التحكم فيها، وعليه حتى نتائج مقدمي الخدمة مباشرة من ممرضين وأطباء جاءت نتائجهم في الرتبة الرابعة.

أما الملموسية فليس لها اعتبار بالنسبة للمريض إذ جاءت في المرتبة الخامسة. مظهر التسهيلات المادية مثل المعدات والتجهيزات الطبية على وجه الخصوص لا تهمهم باعتبارهم محصلي الخدمة والمفاجئ في النتائج أنه على الرغم من أن النتائج كانت جد قوية وإيجابية من كل من الإدارة، الأطباء والممرضين فيما يتعلق بضرورة تحديث التجهيزات وكانت سلبية فيما يتعلق بسؤال عن توفر المستشفى عن قاعات الانتظار إلا أن ترتيبها جاء في الرتبة الخامسة بالنسبة للإدارة والأطباء وفي الرتبة الرابعة بالنسبة للممرضين ولعل عدم الاهتمام بالجانب الملموس يعود إلى مدى الاهتمام بالمتغيرات غير الملموسة على اعتبار أن الأجهزة والمعدات المساعدة في تشخيص المرض بالنسبة للطبيب متوفرة خارج المستشفى وما عليه إلاّ كتابة رسالة توجيه للمريض من أجل الحصول على النتيجة التي تساعده في تشخيص حالة المريض.

وإذا أعدنا ترتيب الأبعاد نلاحظ أنه كان على النحو التالي:

1. التعاطف.
2. التوكيد.
3. الاستجابة.
4. الاعتمادية.
5. الملموسية.

نلاحظ من خلال هذا الترتيب أن الأهمية تعطى للمتغيرات غير الملموسة في ظل عدم توفر الجوانب الملموسة. مما معناه أن هناك حمل ثقيل على المستشفى إذ من جهة عليها الاهتمام بالجوانب الملموسة وغير الملموسة وهذا عكس ما هو معروف لدى الدول المتقدمة خصوصا التي تعير أهمية للمتغيرات غير الملموسة باعتبار أن الجوانب الملموسة متوفرة لديها .

قلنا أن النتائج المحصلة كانت متوسطة، والمتوسط كرقم موحد قد يحتوى على قيم موجبة وأخرى سالبة. مما معناه أن المستشفى به بعض المؤشرات الإيجابية التي تحتاج فقط إلى ضرورة تعريف مسيري المستشفى بأهمية إدارة الجودة الشاملة وبضرورة تطبيقها سعيا منهم للحاق بالركب ولتحسين الجودة والأداء مع بعض وبالتالي للارتقاء بالمستشفى.

من المؤشرات المسجلة خاصة في مجال الموارد البشرية باعتبارها عنصر مهم نذكر ما يلي:

- هناك تكوين مستقبلي جيد في إعداد قوى عاملة طبية من حيث تواجد عدد كبير من الأطباء المقيمين، إلا أنه بالمقابل هناك عدد قليل من الأطباء المكوِنين.
- هناك توفر ملحوظ في الأطباء المتخصصين.

- التعداد الشبه الطبي يوازي تقريبا العدد الكلي للأطباء.
- تحقيق المستشفى للمستوى المقبول وهو 2 أسرّة لكل طبيب (مع العلم أن المستوى العالمي المقبول وهو 4 أسّرة) مما معناه ارتفاع مستوى الخدمة الصحية و لكن من الخطأ أن نعتمده كمؤشر إيجابي و جديد باعتبار أن عدد الأطباء أغلبهم مقيمين و لازالوا في مرحلة التدريب و التكوين.
- أما فيما يخص نصيب خدمة الممرض من أسرّة المستشفى فهذا الأخير يحقق 2 أسرّة لكل ممرض وهو أيضا مؤشر جيد.
- عدد المرضى على عاتق الشبه الطبيين يقدر ب 4 مرضى شهريا (مرضى مقيمين).

الحواشي:

1. اتكنسون/ فيليب، إدارة الجودة الشاملة: الجزء الأول التغيير الثقافي والأساسي الصحيح لإدارة الجودة الشاملة الناجحة، تعريب عبد الفتاح السيد السقماني، مراجعة وإشراف علمي عبد الرحمن توفيق، 1996.
2. خضير كاظم، إدارة الجودة الشاملة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000.
3. حنان الأحمدي "تحسين الجودة: المفهوم والتطبيق في المنظمات الصحية". دورية الإدارة العامة- مركز البحوث- معهد الإدارة العامة، المجلد الأربعون، العدد الثاني، أكتوبر 2000، الرياض.
4. دبوز عبد القادر"دور التحسين المستثمر في تفعيل جودة الخدمات الصحية (حالة المؤسسة الاستشفائية محمد بوضياف بورقلة)" مجلة الباحث، عدد 2012/11، ورقلة.
5. رولا محمد شفيق"مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأجهزة الحكومية في الأردن" رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن، 2004.
6. حنان الأحمدي مرجع سابق.
7. د. محمد عبد الله الخازم "نظرة عامة في معنى جودة الخدمة الصحية" جريدة الرياض الصادرة عن مؤسسة اليمامة على الموقع http://www.alriyadh.com/2001/11/08/article30576.html
8. خالد سعد عبد العزيز بن سعيد " إدارة الجودة الشاملة :تطبيقات على القطاع الصحي". الرياض: ب.ن، 1418هـ 1997 –م.
9. د. محمد عبد الله الخازم نفس المرجع.
10. حوالف رحيمة، "تطبيق ادارة الجودة الشاملة – دراسة تحليلية لمواقف الأطباء والمرضى بالمستشفى الجامعي بتلمسان- باستخدام نظرية السلوك المخطط"، أطروحة دكتوراه 2011، جامعة تلمسان.

المراجع:

1. اتكنسون/ فيليب (1996) *إدارة الجودة الشاملة: التغيير الثقافي والأساسي الصحيح لإدارة الجودة الشاملة الناجحة"* تعريب عبد (الفتاح السيد السقماني، مراجعة وإشراف علمي عبد الرحمن توفيق، الجزء الأول.
2. ثامر ياسر البكري (2005) *"تسويق الخدمات الصحية "* دار اليازوري العلمية– عمان.
3. حنان الأحمدي(2000) *"تحسين الجودة: المفهوم والتطبيق في المنظمات الصحية".* دورية الإدارة العامة- مركز البحوث- معهد الإدارة العامة، المجلد الأربعون، العدد الثاني، أكتوبر، الرياض
4. حوالف رحيمة (2011) *"تطبيق ادارة الجودة الشاملة – دراسة تحليلية لمواقف الأطباء و المرضى بالمستشفى الجامعي بتلمسان- باستخدام نظرية السلوك المخطط"*، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر.
5. خالد سعد عبد العزيز بن سعيد "إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات على القطاع الصحي".الرياض: ب.ن، 1418هـ 1997 –م.
6. خضير كاظم (2000) *"إدارة الجودة الشاملة"* دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
7. دبوز عبد القادر *"دور التحسين المستثمر في تفعيل جودة الخدمات الصحية (حالة المؤسسة الاستشفائية محمد بوضياف بورقلة)"* مجلة الباحث، عدد 2012/11، ورقلة.
8. رولا محمد شفيق (2004)" مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأجهزة الحكومية في الأردن" رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
9. محمد عبدالله الخازم "نظرة عامة في معنى جودة الخدمة الصحية" جريدة الرياض الصادرة عن مؤسسة اليمامة على الموقع http://www.alriyadh.com/2001/11/08/article30576.html

واقع واثر أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية

الدكتور حسام الدين حسن عطية حمدونه
كلية التربية أصول التربية "الإدارة التربوية"
كلية المجتمع والعلوم التطبيقية، فلسطين
hosam_ha_2011@hotmail.com

الملخص: *تسعى الدراسة إلى التعرف على واقع أخلاقيات المهنة لدى العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية والتعرف على المؤشرات التي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية، ومتطلبات تحقيقها، واستعراض العلاقة بين مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة في الوظيفة العمومية والأداء الوظيفي، استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، تحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها تلك الظاهرة.*

توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة الاهتمام بأخلاقيات المهنة لدى العاملين في الوزارة بناءً علي معايير موضوعية وسليمة حول الأسس المهنية، ضرورة دعم وتعزيز علاقات العمل الإيجابية بين الموظفين (الرسمية، وغير الرسمية)، وتوجيهها بشكل ينسجم وأهداف الوزارة، وضرورة ترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق الواحد كحافز معنوي للوصول لمستويات الأداء المخططة.

الكلمات المفتاحية: *أخلاقيات الوظيفة، معايير أخلاقيات المهنة، الأداء الوظيفي وزارة الصحة الفلسطينية، معايير مرتبطة بالنظام الصحي الفلسطيني، دور المؤسسة الطبية في الحفاظ على المعايير الأخلاقية.*

المقدمة

تعد أخلاقيات الوظيفة من أساسيات النجاح لأنها تعكس ثقة المنظمة بموظفيها وأجهزتها وكذلك ثقة المجتمع. إن الالتزام بالأخلاقيات الوظيفة سوف يقود إلى تطوير العاملين ويعكس الاهتمام الذي يوليه الموظف للالتزام بعناصر أخلاقيات المهنة كالشفافية والنزاهة، حيث إن عدم الالتزام سوف يؤثر بشكل مباشر على سمعة وهيئة المنظمة. فتنمية الالتزام بالمثل والقيم الأخلاقية والاعتبارات القانونية والسلوكيات الايجابية تعتبر من الفلسفات الرئيسية التي ينبغي وضعها في المقام الأول، وأن تسير في فلكها جميع الفلسفات الأخري المنشودة التي توصل الجميع نحو تحسين الأداء. ففاعلية الإنسان وكفاءته ترتبط وتتأثر بإيمانه العميق واقتناعه بالقيم الأصيلة والمثل الأخلاقية العالية التي تدفعه إلى تنمية معارفه العلمية ومهاراته السلوكية والعلمية نحو تحسين الأداء ومن ثم فان القيم الأخلاقيات تؤثر في السلوك تماماً كما تمثل المفاهيم العلمية والنظريات وان التحدي الكبير لمنظماتنا يكمن فقط في القدرة على استيعاب المعرفة والتكنولوجيا بقدر ما يكمن في القدرة على صياغة قيم أخلاقية وحضارية ومؤسسية جديدة في إطار تراثنا وثقافة المجتمع وشرائعه السماوية ولا يتأنى ذلك إلا من خلال دراسة الواقع وما يرتبط به من ظواهر ايجابية أو سلبية في الوحدات الإدارية ومن ثم فان التعرف على وثبتي القيم والمثل الأخلاقية الايجابية التي تمكن من دعم الظواهر الايجابية ودحر الظواهر السلبية وإعداد الإستراتيجية الفعالة التنمية الالتزام بها ودعمها أو إجراء التعديلات عليها كلما تطلبت الضرورة ذلك سوف يطلعها على الطريق الصحيح نحو التقدم ومواكبة حركة التطور (الدروبي، 52،2006).

إن الموظف في التعليم الطبي هو جزء من المجتمع، لذا يجب أن يحقق التوافق بين المصالح الشخصية والمصالح العامة، فقد يلجأ الموظف إلى استغلال وظيفة لتحقيق مصالحه الشخصية. إن عدم الالتزام بأخلاقيات الوظيفة سوف يؤدي إلى ضعف دور الموسسة الطبية لأنه يقلل من مصداقية وصورة المؤسسات الطبية في أذهان الجمهور، فضلاً عن الآثار السلبية الناشئة عن فقدان الثقة من المؤسسة التعليمية الطبية والتي تنعكس بشكل مباشر في عدم الاستقرار، كذلك هناك أثار اقتصادية تتمثل في ضعف سمعة المؤسسة في معاملاتها وتبديد المساعدات والقروض كما حدث في الكثير من مؤسسات التعليم الجامعي الطبي، ولكي نرتقي بهذا الأداء لابد من رفع مستويات كفاءة وفعالية الأداء الوظيفي للعاملين في القطاع الطبي من خلال الالتزام بقواعد وسلوكيات الوظيفة الأخلاقية. ومن هذا المنطلق، ونظراً لأهمية البحث في تناول أحد المواضيع ذات الأبعاد الأخلاقية والسلوكية والتي ترقى بالأداء الوظيفي في مؤسسات التعليم الطبي، وتجعل هذا القطاع بكافة مؤسساته ووحداته الطبية تحقق أعلى المستويات من الكفاءة والفعالية. ولذا نتعرف من خلال البحث على تأثير أخلاقيات المهنة في الوظيفة الطبية على الأداء الوظيفي باستعراض مفهوم الأخلاقيات وعناصرها ومبادئها وتأثيرها على الأداء الوظيفي مع تحديد مفهوم هذا الأداء وعناصر ومؤشرات قياسه وتقييمه.

مشكلة الدراسة

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع أخلاقيات المهنة لدي العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي" "دراسة حالة على مستشفي الشفاء بغزة فلسطين.

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد علاقة طردية بين إقناع الإدارة بين ثقافة المؤسسة الطبية وأخلاقيات العاملين في الوزارة؟
2. هل الالتزام بمعايير أخلاقية ومهنية مناسبة للوظيفة، ويؤثر على الأداء الوظيفي في الوزارة؟

فرضيات الدراسة:

تركز الدراسة على اختبار الفرضية الرئيسية التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدة التزام العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي بمعايير أخلاقية مهنية تعزى لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، العمر، التخصص، المؤهل التعليمي للموظف؟

ويمكن تجزئة هذه الفرضية إلى مجموعة من الفرضيات الفرعية هي كالتالي:

1.1. هناك علاقة طردية بين الالتزام بأخلاقيات المهنة في الوظيفة العمومية وكفاءة أداء المنظمة.

2.1. توجد علاقة بين اقتناع الإدارة بثقافة المؤسسة وأخلاقيات العاملين فيها في الوظيفة.

3.1. توجد علاقة بين الثقافة الشخصية للعاملين بخصوص أخلاقيات الوظيفة، وكفاءة الأداء الوظيفي.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في التالي:

5. إلقاء الضوء على مفهوم أخلاقيات المهنة العمومية وعناصرها ومعاييرها ومصادرها.

5. إلقاء الضوء على المعايير الأخلاقية والمهنية للوظيفة في مؤسسات التعليم الطبي.

5. استعراض العلاقة بين مستوى الالتزام بأخلاقيات المهنة في الوظيفة العمومية والأداء الوظيفي.

أهمية الدراسة

يمكن عرض أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. توضيح المكانة المهنة للوظيفة العمومية ودورها في التنمية الشاملة للمجتمع الفلسطيني.
2. تنبع أهمية الدراسة لدى الباحث في كونها تتناول أحد الموضوعات الإدارية المعاصرة المميزة.
3. إضافة حقيقية للأبحاث والدراسات المتخصصة في مجال الوظيفة العمومية وكيفية الارتقاء بها بالاقتصار على الأداء الوظيفي وانعكاس الالتزام بالأخلاقيات المهنية عليه.
4. توعية الموظفين العموميين بأهمية الالتزام بمعايير وعناصر الأخلاقيات المهنية.

الدراسات السابقة:

1. دراسة (حنون، 2006) بعنوان مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة

هدفت الدراسة إلى: التعرف على أهم الأخلاقيات التي يجب على الموظف الالتزام بها ومدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وكان منهج الدراسة وصفياً تحليلياً، واستخلصت الدراسة 59 أخلاقية متعلقة بعلاقة الموظف مع الطلبة الزملاء والإدارة المدرسية والمجتمع، وتم تطبيق استبانة على مجتمع الدراسة كله وهي 210مشرفين ومديرين، بعد استثناء العينة الاستطلاعية وهي 30 مشرفاً ومديراً، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج تتمثل في تواجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين في متوسط درجات مشرفي ومديري المدارس الثانوية حول تقييمهم لمدى التزام الموظفين بأخلاقيات المهنة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: ضرورة ملاءمة أخلاقيات الموظفين مع الوظيفة.

1. دراسة (سكر ونشوان، 2006)

بعنوان دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في تنمية وتعزيز أخلاقيات مهنة التدريس لدى طلبتهم الموظفين

هدفت الدراسة إلى التعرف على أخلاقيات مهنة التدريس لدى الطلبة الموظفين من خريجي كلية التربية، وتحديد مستوى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في تنمية وتعزيز تلك الأخلاقيات لدى طلبتهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة الطلبة حول درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في تنمية وتعزيز تلك الأخلاقيات لدى طلبتهم تعزى إلى متغير الجنس أو التخصص أو المستوى الأكاديمي، وكان منهج الدراسة وصفيًا تحليلياً، وتم تطبيق استبانة مكونة من 32 فقرة على عينة الدراسة وهي (300) طالب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة الطلبة حول درجة مساهمة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في تنمية وتعزيز تلك الأخلاقيات لدى طلبتهم تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات.

وقد توصلت الدراسة إلى التوصية التالية وهي ضرورة تحسين مستوى مساهمة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في تنمية وتعزيز تلك الأخلاقيات لدى طلبتهم الموظفين.

3. دراسة (إجاب الله، 2006)

بعنوان "أخلاقيات مهنة الموظف في ضوء التحديات المستقبلية"

هدفت الدراسة إلى زيادة قدرة العاملين بالمجال على فهم وتحليل الأحكام الأخلاقية وتناولت أدبيات التربية وكتاباتها حول أفضل سبل تطبيق الأخلاقيات والقيم والمعايير، ويجب أن تنتقل أخلاقيات المهنة إلى المتدربين قبل البدء في ممارسة مهام عملهم، وذلك حتى يأخذوا على عاتقهم توصيل صورة الموظف النموذج الحي للسلوك الأخلاقي في كل مكان، وإن كانت برامج التدريب الحالية لا تقدم إشارة إلى هذه الأخلاقيات التي يجب التحلي بها، أو قد تشير إليها في إشارات عابرة، فإنها تترك المساحة الأكبر للاجتهادات الشخصية الفردية لاشتقاق مبادئ وقيم تحكم العمل وتجرب ذاتها في أرض الواقع وهو ما قد يكون صوابا وقد يخالفه الصواب.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي: التأكيد على أهمية تدريب الموظفين وكل العاملين في مجال التربية، وإعمال المنطق وتحكيم العقل، لتنمية القدرة على الحوار في إطار رؤية أو تصور جديد يفعل لغة الأخلاقيات في ذكاء وانفتاح وتنوير مع كل موقف جديد يفرض نفسه، حيث المواجهة مع صراعات تفجر نفسها في تنوع قد لا يخطر على بال، وحيث تختلف أولويات ترتيب المبادئ الأخلاقية ومعايير الحكم على درجات الالتزام بها أو التخفف منها

- أن معلم المستقبل أولى بتطوير تلك القدرة على فهم واستنباط المبادئ الأخلاقية في حساسية وذكاء وتجاوب، وقد يكون من الوهم الاعتقاد بأن برنامجا تدريبيا قصيرا أو ممتدا يكفى لجعل الفرد أكثر تمسكا بالأخلاقيات وأكثر التزاما، إلا أنه أمر يستحق المحاولة وجدير بالاهتمام.

4. دراسة (أبو دف وأبو مصطفى،2003)

بعنوان: ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بغزة لبعض الفضائل الخلقية وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت إلى: معرفة درجة ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية لبعض الفضائل الخلقية وتحديد درجة ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية لأبعاد الفضائل الخلقية والفروق جوهرية بين طلاب كل من الكليات العملية والإنسانية في درجة ممارسة الفضائل الخلقية وبين الطلاب الحاصلين على تقديرات دراسية(جيد - جيد جدا - ممتاز) في درجة ممارسة الفضائل الخلقية.

وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي:

- أن النسب المئوية لخمس وأربعين فضيلة خلقية عالية، حيث تراوحت بين (65.33%) (90.67%) وفضيلة واحدة نسبتها المئوية متوسطة(61%) وهي فضيلة إيثار الزملاء على النفس (وقد حازت فضيلة) إكبار المحاضرين وتقديرهم (على أعلى نسبة مئوية وقدرها(90.67%).

أن النسب المئوية لأبعاد الفضائل الخلقية عالية، حيث تراوحت النسب بين 78.33% وقد حازت الفضائل الخلقية تجاه الجامعة 80.67% ثم الفضائل الخلقية تجاه المحاضرين 78.33% وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفضائل الخلقية تجاه الزملاء 79%.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة (14) فضيلة خلقية منها 13 فضيلة خلقية لصالح الإناث، وفضيلة واحدة هي عدم القنوط من رحمة الله لصالح الذكور ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجة ممارسة (32) فضيلة خلقية.

أخلاقيات المهنة

لقد أحاطت الدراسات الأكاديمية بالجانب الأخلاقي للعمل الحكومي بمزيد من الاهتمام وذلك في جميع دول العالم، ولعل مرجع هذا الاهتمام هو انتشار الانحراف السلوكي لبعض الموظفين في الإدارات الحكومية الطبية، وهو شائع وتناقل وسائل الإعلام، إلا أن الانحراف المشار إليه بات يشمل كثيراً من أوجه السلوك الوظيفي كالمحسوبية، والرشوة، والاختلاس، إضافة إلى الفضائح الأخلاقية، ومن الناحية التاريخية لا يمكن تحديد حقبة زمنية معينة تعتبر معياراً زمنياً لبدايات هذا الانحراف، فهو ممتد منذ أسندت مسئولية الوظيفة إلى الموظف العام في الدولة، وبصفة عامة يرتكب الموظف بعض المخالفات التي تدخل في نطاق المعيار الأخلاقي وتكون جسامة المخالفة طبقاً للمعايير الاجتماعية والقانونية .

وإذا كان الأصل أن القاعدة الأخلاقية وما تقتضيه من سلوك مقبول من المجتمع، فان مجال إثارة الجانب الأخلاقي للوظيفة العامة إنما يتناسب مع ما انعقد للموظف من مسئوليات إدارية أوجدها القانون المنظم للوظيفة العامة من حيث الواجبات والمسئوليات، حيث أن مجرد إسناد الوظيفة إلى الفرد إنما يفرض من جانبه الالتزام بسلوك يتفق والاحترام الواجب للوظيفة العامة باعتباره مسئولاً، ولأن أخلاقيات الوظيفة الطبية هي واجب ملازم لما تفرضه النصوص القانونية لواجبات الموظف من ناحية وما ينبغي عليه تجنبه من سلوك وهما أمران تنظمهما دائماً تشريعات العاملين في الدول، فالاهتمام بأخلاقيات المهنة الطبية بشكل عام حديث في مجال الإدارة العامة من قبل الأكاديميين على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي ويمكن اعتبار السبعينات من القرن الماضي بداية الاهتمام بأخلاقيات العمل في مجال الإدارة العامة حيث زادت المعلومات والنشرات المختلفة حول المشاكل الأخلاقية في السلك الحكومي ولتأثيره البالغ على فعالية العاملين في المهن الطبية المختلفة وإنتاجيتهم فالقوانين واللوائح والأنظمة وحدها لا تكفي ما لم تقترن بالالتزام الأدبي بتطبيقها من قبل الموظف فقد أكدت بعض الدراسات تفشي ممارسات غير أخلاقية في

الدول العربية كتقديم الخدمات الخاصة لغير مستحقيها من الأقارب والمحسوبين والتمييز بين الموظفين على أساس المناطق والدين والعرق والانتماء وقبول الوظائف الإضافية على حساب العمل الحكومي وتقديم الانتماء للعائلة والعشيرة بغير حق على الانتماء للدولة والمجتمع وعدم كفاية التشريعات والإجراءات الرقابية التي تتيح إفلات المخالفين من العقوبات المناسبة (العطية،2003،204).

والأخلاقيات بصفة عامة هي محاولة متعمدة ومنتظمة لإضفاء الطابع الأخلاقي على السلوكيات المختلفة، بطريقة تحدد القيم التي يتعين أن تحكم هذه السلوكيات وعليه، فإن الأخلاقيات تعنى بالعملية التي يتم عن طريقها تأكيد الالتزام بقيم أخلاقية معينة وتحديد الصواب والخطأ، وهكذا فالأخلاقيات هي عملية البحث عن المعايير الأخلاقية، ولذلك عرف البعض الأخلاقيات بأنها مجموعة المعايير أو قواعد السلوك التي تم تنميتها من خلال الممارسة أو الخبرة الإنسانية، والتي يمكن في ضوئها الحكم على السلوك باعتباره صواباً أو خطأً، خيراً أو شراً من الوجهة الإنسانية.

القوى المؤثرة في القرارات الأخلاقية المتعلقة بالمهنة:

- إن المقاييس الخاصة بتصرف أخلاقي مسئول قد جرى تجسيدها في داخل كل موظف فضلاً عن داخل المؤسسة نفسها وأن هناك قوى تمس القرارات الأخلاقية وتسهم في صنعها وتتمثل هذه القوى بالنسيج الثقافي وأخلاق الفرد وأنظمة المؤسسة والجمهور الخارجي. إن ممارسات أخلاقيات الإدارة عبر هذه القوى المساهمة في تكوينها هي جزء مكمل للإدارة وأن نظرية الأخلاق بشأن الإدارة تؤكد الحاجة إلى اتخاذ قرارات إدارية ذات علاقة بالسلوك الأخلاقي والعادات السائدة داخل محيط المؤسسة، وان الأخلاق والتنافس لا يمكن فصلها عن بعض ولا يوجد مجتمع يتنافس بنجاح مع العاملين الذين يطعنون بعضهم البعض من الخلف.

النظام القيمي وتشكيل أخلاق الموظفين:

يرتبط النظام القيمي بمفهوم القيم ففيه تترتب القيم بشكل هرمي حسب أهميتها النسبية وأن أكثر القيم أهمية للأفراد والجماعات تكون في قمة السلم القيمي وتحتل هذه القيم مكانة اجتماعية عالية وتفرض صفة الالتزام على الأفراد والجماعات التي تستمد قوتها من العرف والقانون. أما المستوى الثالث فهو القيم المثالية التي يستحيل تحقيقها بشكل كامل ولكنها تؤثر في توجيه سلوك الأفراد، وتتباين في مدى عمقها تبعاً لطبيعة تفاصيل الفرد في المجتمع ومواصفاته الذاتية والبيئية، وهي تعمل على إعطائه المعنى لذاته وللمجموعة التي ينتمي إليها، فضلاً عن أنها تتصف بالاستقرار نسبياً، وقد تختلف القيم أو تتعارض مع بعضها داخل النظام القيمى للشخص أو للمجتمع فقد تكون قيمة الكرم وقيمة حب المال لدى الفرد في الوقت نفسه والنظام القيمي منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعض، وتكون كلاً متكاملاً وهو من ثم مكون رئيس في البناء الثقافي للمجتمع وهو الذي يحافظ عليه ويدعم وجوده، وأهميته تكمن في ربط أجزاء الثقافة بعضها بالآخر لكي تبدو متناسقة، ويزود أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء معززاً القيم العليا لدى الجماعة بدلاً من النظر باتجاه إشباع الرغبات والدوافع الفردي (السلمي،94،2001).

العقبات التي تواجه أخلاقيات المهنة:

وتعتبر أخلاقيات الوظيفة العامة من الموضوعات التي تنال اهتمام الكثير من الأكاديميين في مختلف دول العالم لما تشير إليه البحوث من وجود استغلال للوظيفة العامة.

- **تتمثل العقبات التي تواجهها أخلاقيات المهنة فيما يلي فيما يلي: (العطية،2003،237).**
  - عدم تطبيق العقوبات.
  - غياب القدوة الحسنة.
  - ضعف الحس الديني والوطني
  - تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة
  - عدم تفعيل النظام.
  - فقدان روح التفاهم بين المسئول والموظفين.

أسباب تراجع أخلاقيات المهنية:

هناك من سلك سلوكاً يتنافى وأخلاق العمل إما عمداً، أو في غفلة من إيمانه، ولم يلتزم التزاماً كاملاً بالمعاني الأخلاقية التي دعت إليها الشريعة، ويمكن بيان أسباب ذلك في الأمور التالية: (السالم،107،2002).

1. التلوث العقائدى:

كعدم الالتزام بالعقيدة الإسلامية الصحيحة، أو التخلي عن بعض مبادئها إن عمداً، وإن جهلاً بسبب ما يطرأ من الانحراف بسبب الشبهات والشهوات، ولاشك أن هذا التلوث العقدي يؤدى إلى تلوث الحياة إذ سلامتها تكمن في إتباع المنهج الأقوام الذي دعا إلى التمسك بمبادئ الأخلاق، ومنها أخلاق العمل، ولا جدال أن كل مخالفة لأوامر الدين.

2. غياب السياسة القيمية

إن القيم الأخلاقية التي جاءت بها الشريعة ثابتة لا تتغير ولا تتبدل مادامت السموات والأرض فالخير والشر، والحق والباطل ما يزال في مفهومه الأصيل منذ أنزل الله الكتب، ولن يصبح الحق باطلاً والباطل حقاً ولن يغير الزمن في حركته وتطوره من ثبات القيم والأخلاق الإسلامية لأنها في مواجهة الفطرة التي لا تتغير.

3. عدم احترام وقت العمل:

فهو ينظر دائماً إلى الزمن وكم قطع من الساعات وكم بقي له حتى يعود إلى منزله بصرف النظر عما قدمه من إنتاج أو عمل وقد يتأخر الموظف في الحضور للعمل وقد يبكر في مغادرته، وإذا كان هناك ضبط إداري شكلي فهو يأتي في الموعد وينصرف في الموعد الرسمي،

ولكنه لا يعمل، فيكون قارئاً للصحف، أو مستقبلاً لزواره، أو أنه ينتقل من مكتب إلى مكتب، ومن إدارة إلى أخرى للتحدث مع العاملين في مكان العمل.

4. **امتناع الموظف عن أداء العمل المطلوب منه:** ومنه رفضه أداء العمل المكلف به من قبل رؤسائه، أو الامتناع عن القيام بأعمال وظيفته أو مباشرتها على نحو غير صحيح أو التأخير في أدائها التكاسل.
5. **ميل بعض العاملين إلى التراخي والتكاسل،** ولا يحضهم على العمل إلا الحافز المادي أو الصالح الشخصي من جهة أو الخوف من جهة أخرى وبعضهم يستهدفون في عملهم بذل أقل جهد مقابل أكبر أجر، أو على الأقل تنفيذ الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة الذي يبعد الموظف عن حد الخطر كالفصل أو الإنذار أو الخصم المادي، وهذا يؤدي إلى عدم الالتزام بتأدية الأعمال أثناء ساعات العمل الرسمية، والذي يترتب عليه انخفاض المخرجات وتدهور مستوى الخدمة العامة وإخفاق المؤسسات وقد يكون ذلك لانخفاض الأجور التي يحصلون عليها، والتي لا تتناسب مع المجهود اللازم لإنجاز الأعمال المطلوبة منهم، أو بيئة العمل المحبطة، أو تفاقم المشكلات لدى الموظفين دون مواجهتها وحّلها عدم الالتزام بأوامر وتعليمات الرؤساء،ووقد يكون ذلك نتيجة لبعض التصرفات التي قد يمارسها بعض الرؤساء على الموظفين، مثل حرمان الموظف من علاوة أو مكافأة تشجيعية، أو تمييز في الترقيات والحوافز.

وهنا لا بد من معالجة الأسباب السلبية. (برنوطي2001،94)

1. **جنوح الموظف إلى عدم إبداء الرأي واللامبالاة،** ولا يميل للتجديد والتطور والابتكار ويعزف عن المشاركة في اتخاذ القرارات، الأمر الذي يصل بالموظف إلى حد القناعة بتلقي التعليمات من غيره دون مناقشة.
2. **عدم تحمل المسئولية:** يلجأ الموظف إلى محاولة تجنب المسئولية ويظهر ذلك من خلال تحويل الأوراق من مستوى إداري إلى مستوى أقل أو العكس للتهرب من تحملها.
3. **إفشاء أسرار العمل:** فيقوم الموظف بإفشاء أسرار المؤسسة أو الأسرار الخاصة بالأفراد المتصلين بالمؤسسة سواء من الأفراد العاملين بها أو المراجعين، فيقوم الموظف بإطلاعهم على التقارير السرية التي كتبها الرؤساء بشأنهم فيفقدها سريتها ويزيد من درجة الاحتكاك والنزاع بين الموظف ورئيسه بشأن ما كتب في هذه التقارير، أو يدلي بعض الموظفين ببيانات خاطئة أو غير مؤكدة إلى مندوبي وسائل الإعلام والتي قد يترتب عليها ضرر بالمؤسسة.
8. الاتصال بالأفراد الآخرين، ولا يريد الفرد منهم الارتباط بأي شخص آخر.
9. **التفسير الضيق للقوانين:** وكذا التعليمات حتى لا يتحمل الموظف مسئولية أي اجتهاد أو تفكير إبداعي، ومن ثم يترتب على ذلك
4. **عدم المحافظة على كرامة الوظيفة:** كارتكاب الموظف لفعل فاضح مخل بالحياء في أماكن العمل أو خارج مكان العمل، أو استعمال المخدرات والمسكرات، أو الاستغلال أو التورط في جرائم أخلاقية أو مخلة بالشرف.
5. **سوء استعمال السلطة:** قد يترك للموظف شيء من الحرية في ممارسة سلطاته ليقرر باختياره ما يراه محققاً للصالح العام، ويسمى ذلك بالسلطة التقديرية فإذا انحرف الموظف في ممارسة هذه السلطة عن غاية المصلحة العامة وقام بالعمل تحقيقاً لباعث آخر كان تصرفه مشوباً بعيب الانحراف في استعمال السلطة أو قد يستغلها لتحقيق مآرب شخصية على حساب المصلحة العامة، أو قد يلجأ بعض الموظفين إلى إساءة استعمال السلطة في صورة تقديم الخدمات الشخصية وتسهيل الأمور وتجاوز اعتبارات العدالة والموضوعية في منح أقارب أو معارف المسئولين ما يطلب منه؛ من أجل احتفاظه بمنصبه، فهو على استعداد لاتخاذ قرارات تعيين مقربين لمسئول أكبر منه، أو يقوم المسئول باختيار الشخصية الضعيفة وليست القوية كمساعد أو نائب له حتى يمكن السيطرة عليه وبقائه في موقعه.
6. **المحسوبية:** ويترتب على انتشار ظاهرة المحسوبية شغل الوظائف العامة أو الخاصة بأشخاص غير مؤهلين مما يؤثر على انخفاض كفاءة الإدارة في تقديم الخدمات الوساطة:

يلجأ الموظف الإداري للوساطة في حالة الندب أو النقل أو الترقية أو العلاوة أو طلب رضا رئيسه عليه في العمل ويكون فيه إضرار أو تعدى على حق الآخرين، ويستخدم بعض العاملين الوساطة شكلاً من أشكال تبادل المصالح، وهذه الظاهرة تنتشر وتتفشى إلى الحد الذي تعتبر أحياناً حقاً لطالبها في ظنه ومن قصر في تقديمها كان مخروم المروءة.

7. **الإسراف في استخدام المال العام أو استغلاله لأغراض شخصية:** فتبديد الأموال العامة في الإنفاق على الأبنية والأثاث بجانب استغلال بعض الموظفين للهواتف والبريد والسيارات والأدوات المكتبية الحكومية لأغراض شخصية فضلاً عن المبالغة في إقامة الحفلات الترفيهية والإنفاق ببذخ على الدعاية والإعلان والنشر في الصحف والمجلات في مناسبات التهاني والتعازي والتأييد تملقاً ونفاقاً فإن هذا يعتبر انحرافاً إدارياً يرتكبه الموظف المسئول عن ذلك.
8. **الانعزالية:** وهي عدم رغبة بعض الموظفين في التعاون مع زملائهم في العمل، وعدم تشجيعهم للعمل الجماعي ويتجنبون استفادة العدد القليل من الحالات من هذه القوانين بجانب حصول الناس على أقل فائدة (برنوطي2001،104).

وسائل ترسيخ أخلاقيات المهنة:

1. **تنمية الرقابة الذاتية:** فالموظف الناجح هو الذي يراقب الله تعالى قبل أن يراقبه المسئول، ويراعي المصلحة العامة قبل المصلحة الشخصية، فإذا تكون هذا المفهوم في نفس الموظف فستنجح المؤسسة بلا شك لأن الموظفين مخلصون لها (www.islamweb.net).
2. **وضع الأنظمة التي تمنع الاجتهادات الفردية الخطأ:** لأن الممارسات الأخلاقية غير السوية تنتج أحياناً من ضعف النظام، أو عدم وضوحه. ويمكن للمؤسسة أن تخصص مكتباً خاصاً للاهتمام بأخلاق المهنة، ولهذا الجهاز رقم هاتف خاص ساخن للتبليغ عن أي خلل في الأخلاق.

ومن وسائل التوعية بهذه الأنظمة :معرفة أحكام نظام العمل بجميع محتوياته، ليكون الموظف على بينة من أمره وعالماً بما له وما عليه، وأن توضع في مكان ظاهر بالمؤسسة لائحة بالأحكام والالتزامات المكلَّف بها الموظف وجزاءات المخالفات وعدم تنفيذ الأوامر التقييم المستمر للموظفين مما يحفزهم على التطوير إذا علموا أن من يطور نفسه يقيم تقييماً صحيحاً، وينال مكافأته على ذلك، والتقييم يعين المسئول على معرفة مستويات موظفيه وكفاءاتهم ومواطن إبداعهم (القحطاني 2008 ص 18).

حتى تستمر العلاقة مع الموظفين والعمال علاقة إنسانية كريمة ومن تلك الأخلاق والواجبات ما يلي:

1. أن يبين لهم ماهية العمل المراد انجازه مع بيان ما يتعلق بالمدة والأجر.
2. أن يعامله بالحسنى فلابد أن تكون نظرة صاحب العمل أو الإدارة إلى الموظف نظرة إنسانية يحترم فيها إنسانية الموظف فهو إنسان يتمتع بكل خصائص الإنسانية فلا يهينه ولا يحتقره وقبل ذلك كله لا يظلمه.

أهمية مهنة أخلاقيات التعليم الجامعي:

مهنة التعليم تحتل المرتبة الأولى في الأهمية من حيث كونها مهنة لها تأثيرها في تطور الشعوب، فهي المهنة التي تعد أفراد المجتمع وتزودهم بالعلم والقيم والمهارات ليصبح كل منهم عضواً فعالاً في المجتمع حيث أن مخرجات المؤسسات التعليمية هي الموارد البشرية المساهمة في تنمية إمكانيات الأمة اقتصادياً واجتماعياً .

وقد ظهرت مشكلة أخلاقيات المهنة للمعلمين قديما فالسفسطائيون أول الموظفين المحترفين وكانوا يتقاضون أجورا على تعليمهم وقد انتقدهم سقراط وأفلاطون لأن العلاقة بين الموظف والمتعلم يجب أن تقوم على الحب، وقبول المال يفسد هذه العلاقة كما أنهم يعلمون الحيل والأساليب الملتوية والجدل لا المعرفة (عقيلي؛103،2006).

معايير أخلاقيات المهنة

- توفر قاعدة علمية تستند اليها، وأن تشتق المهنة مادتها من العلم وتربط النظرية بالتطبيق وتضع معرفتها موضع الممارسة العملية.
- تتطلب المهنة عملاً عقليا وأساليب فنية مطورة.
- وجود نظام تعليمي خاص بالمهنة.
- اشتراطات مهنية يجب توافرها في العاملين بالحقل الاجتماعي.
- تسعى المهنة إلى غايات عملية محددة.
- تمتلك المهنة وسائل وطرائق وتقنيات خاصة يمكن تعليمها.
- تمتلك المهنة تنظيما داخليا ذاتيا محكما يوضح أهدافها وأساليبها، وقيمها الأخلاقية تجاه ممارسيها.

– معايير يجب توافرها في أي أخلاقيات المهنة:

- أن تختص بمعلومات ومعارف ذات منزلة رفيعة.
- أن ترتبط بالجامعات بعلاقة وثيقة.
- أن ترتبط بطبقة اجتماعية تتصف بالرقي.
- أن تقوم بنشاطات لها قيمة عالية ومهمة للمجتمع.
- أن تستند إلى معتقدات معينة في القيام بعملياتها المختلفة.
- أن توثق علاقتها بمراكز القوة في المجتمع.

– أبعاد أربعة رئيسة لهنة التدريس في التعليم الطبي (عقيلي 120،2006):

1. **الالتزام بالتدريس بشكل مثالي:** فيبذل الموظف قصارى جهده في عمله، ويتابع الجديد في مجاله ويبحث التطوير فيه، فالموظف يحول الإشراف من التركيز من التدريب إلى توفير فرص النمو المهني ليعمل فيها الموظف بنفسه ويتشارك مع زملائه للاستفادة منها، بحيث يتحول مفهوم النمو المهني من برامج رسمية منظمة ومخطط لها إلى شيء من الممارسة اليومية التي تمتزج بثقافة المؤسسة.
2. **الالتزام بالتدريس لغاية اجتماعية قيمة:** فالموظف ملتزم أخلاقيا بتقديم خدمة تربوية للمتعلمين وأولياء الأمور، ويسعى لتحقيق قيم وأهداف المؤسسة المتفق عليها، وهذا الالتزام يبرز قيمة الغاية التي تسعى لها ويجعلها مؤثرة في كل قرارات الموظف فيما يتعلق بتدريسه، وعندما يسير العمل في المؤسسة لتحقيق أهداف فإن القيم التي اشتقت منها تلك الأهداف أو شكلتها تصبح مصدر إلهام وحفز لتجويد العمل، ويرتفع الدافع للعمل بدرجة كبيرة لتأثير من تلك القيم ومن الثقافة التي تبنيها داخل المؤسسة، وليس فقط من الضبط الإداري والمتابعة النظامية.
3. **الالتزام ليس فقط بعمل الفرد ذاته بل بممارسة التدريس ذاتها:** يتحمل الموظف مسئوليته عن التدريس بشكل عام في مدرسته، وليس فقط بأدائه التدريسي، فيناقش الأنظمة التي تتعلق بالتدريس ويبحث كيف أنها تؤثر سلبا أو إيجابا على عملية التدريس داخل المؤسسة، وهو يشعر أن عملية تجويد التدريس بشكل عام مطلب يجب أن يتحمل مسئوليته، فالمشكلة التدريسية التي يواجهها أي زميل له عليه أن يشارك في حلها، وهذا ينقل التدريس من العمل الفردي إلى العمل التشاركي والجماعي داخل المؤسسة

4. **الالتزام بأخلاقيات والاهتمام بالمستهدفين:** وهذا البعد يعني أن التدريس ليس عملية آلية لتطبيق ممارسات تدريسية، بل نشاط مهني يشمل الاهتمام بالإنسان بشكل متكامل، ويعنى بتقديم الخدمة للطالب بأكمل وجه، وهذا ينعكس على إعداد الموظف للدرس وطريقة تقديمه له وعلاقته بالمتعلمين، فلا يكون الأداء التدريسي آلياً يطبق، تجري فيه الممارسات التدريسية بنفس الوتيرة، ينظر الموظف إلى كل موقف تعليمي نظرة متجددة ومختلفة، ولا يتفق بعض الباحثين مع التوجه بعد التدريس مهنة.

مفهوم الأداء الوظيفي:

يشير الأداء الوظيفي إلى درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يتحقق بها، أو يشبع الفرد بها متطلبات الوظيفة، وغالبًا ما يحدث لبس وتداخل بين الأداء والجهد، فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج (محمد، 2001، ص209).

يحظى موضوع تقويم أداء العاملين بأهمية مرموقة في العملية التربوية وبين موضوعاتها، فهو الوسيلة التي تدفع الأجهزة الإدارية للعمل بحيوية ونشاط، حين تجعل الرؤساء يتابعون واجبات ومسؤوليات مرؤوسيهم بشكل مستمر، وتدفع المرؤوسين لعمل بفعالية،وتظهر أهمية هذه الوسيلة أيضا عند النظر إلى المجالات التي تستخدم فيها نتائج تقويم الأداء، وأهمها: تحسين أداء الموظف وتطويره، واعتماد هذا التقويم وسيلة لتحديد المكافآت والعلاوات الدورية، وأداة للكشف عن الاحتياجات التدريبية، ووسيلة للحكم على مدى سلامة سياسات الاختيار والتعيين والتدريب، وأساس موضوعي كذلك لرسم هذه السياسات (ابوشيحة ،2010، ص332).

عناصر الأداء الوظيفي:

يتكون الأداء من مجموعة من العناصر أهمها (الحسيني، 1994، ص72).

- **المعرفة بمتطلبات الوظيفة:** وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية، والمهنية،والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
- **نوعية العمل:** وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به، وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعةٍ، وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.
- **كمية العمل المنجز:** أي مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
- **المثابرة:** وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل مسئولية العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحدد، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين.

- أهمية قياس أداء العنصر البشري:

يمكن بيان أهمية قياس أداء العنصر البشري من الأهداف التي يسعى لتحقيقها قياس الأداء، والتي يمكن تلخيصها بما يلي: (شاويش، 1996،ص87).

1. **الترقية والنقل:** إذ يكشف قياس الأداء عن قدرات العاملين، وبالتالي يتم ترقيتهم إلى وظائف أعلى من وظائفهم، كما يساعد في نقل ووضع كل فرد في الوظيفة التي تتناسب وقدراته.
2. **تقييم المشرفين والمديرين** حيث يساعد قياس الأداء في تحديد مدى فاعلية المشرفين والمديرين في تنمية وتطوير أعضاء الفريق الذي يعمل تحت إشرافهم وتوجيهاتهم.
3. **إجراء تعديلات في الرواتب والأجور** إذ أن قياس الأداء يسهم في اقتراح المكافآت المالية المناسبة للعاملين، ففي ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من قياس الأداء يمكن زيادة رواتب وأجور العاملين أو إنقاصها كما ويمكن اقتراح نظام حوافز معين لهم.
4. **مقياس أو معيار إذ أن قياس الأداء** يمكن أن يعتبر معيارًا أو مقياسًا مقبولاً، في تقييم سياسات تطبيقات أخرى في مجال الأفراد، وذلك كالحكم على مدى فاعلية التدريب في المؤسسة، وكذلك فيما يتعلق بتقارير البحوث التي يمكن إعدادها.
5. **اكتشاف الاحتياجات التدريبية:** إذ أن قياس الأداء يعتبر من العوامل الأساسية في الكشف عن الحاجات التدريبية، وبالتالي تحديد أنواع برامج التدريب والتطوير اللازمة.

- معايير تقويم الأداء الوظيفي:

يقصد بمعايير الأداء الأساس الذي ينسب إليه الفرد وبالتالي يقارن به للحكم عليه، أو هي المستويات التي يعتبر فيها الأداء جيدًا ومرضيًا،وأن تحديد هذه المعايير أمر ضروري لنجاح عملية تقويم فيها الأداء، حيث أنها ُتساعد في تعريف العاملين بما مطلوب منهم بخصوص تحقيق أهداف المنظمة، وتوجيه المديرين إلى الأمور التي ينبغي أن ُتؤخذ بعين الاعتبار لتطوير الأداء، ولابد أن تصاغ هذه المعايير بمشاركة مما يساعد على رفع درجة أدائهم للعمل، وإخلاصهم للمنظمة (الهيتي 2003، ص203).

- الاتجاهات الحديثة لعملية تقييم الأداء الوظيفي:

هناك بعض الاتجاهات الحديثة في تقييم أداء العاملين في الوقت الحاضر والتي يمكن تلخيصها كما يلي: (مرعي2003، 54)

1. الاتجاه إلى استخدام عدد أقل من الصفات موضوع التقييم مع توسيع وتعميق المعاني المستخدمة
2. الاتجاه إلى استخدام وسائل بسيطة وسهلة الاستعمال في رصد التقديرات واستخراج النتائج العامة.
3. الاتجاه إلى عدم احتساب قيمة إجمالية لكفاءة العامل والاكتفاء بالتقديرات الجزئية لنواحي الشخص المختلفة.

4. ازدياد التعاون والتفاعل بين المستويات الإدارية المختلفة في عملية التقييم، أي عدم اقتصارها على المشرف المباشر فقط (شاويش، 1996، ص109).

من البديهي أنه كلما كانت ظروف العمل داخل المؤسسات الطبية ملائمة و جيدة، كلما حصل العامل على درجة من الرضا، و بالتالي يمكن أن نتنبأ بأن العامل يزيد لديه الدافع للبقاء على رأس عمله، كما يمكن أن نتنبأ بأن هذا العامل سوف يحضر إلى عمله ولا يتغيب عنه، و تتوطد علاقته برؤسائه و زملائه في العمل، مما يزيد من ولائه للمنشأة التي يعمل بها، و يتحسن أدائه.

قياس أداء العاملين:

يمكن قياس أداء العاملين من خلال مايلى:

1. **كمية الجهد المبذول:** تعنى مقدار الطاقة الجسمانية، أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل خلال فترة زمنية معينة، كذلك السرعة في أداء العمل.
2. **نوعية الجهد المبذول:** وتعنى مستوى الجودة في إنجاز العمل، ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة، فبعض الأعمال لا يتم التركيز فيها على كمية الأداء، أو سرعته، إنما يتم التركيز على درجة خلو الأداء من الأخطاء، ومدى مطابقة الإنتاج للمواصفات المطلوبة.
3. **نمط الأداء:** المقصود به الطريقة التي يتم بها تأدية أنشطة العمل، فمثلا يمكن من خلال نمط الأداء، قياس الطريقة التي يتم الوصول بها إلى حل، أو قرار لمشكلة معينة.
4. **معدلات الأداء:** يزيد المقيم إنتاجية الموظف لمعرفة مدى كفاءته في العمل من حيث الجودة، والكمية من خلال فترة زمنية محددة، و يتم ذلك بمقارنة العمل المنجز للموظف مع المعدل المحدد. (سلطان،2002، ص213).

المفاهيم الحديثة للأداء الوظيفي:

1. تحديد مستوى أداء الموظف مقارناً بالمعايير المحددة سلفاً بحيث تمثل هذه المعلومات تغذية عكسية هامة لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين أداء وسلوكيات العاملين الذين يحتاجون للمزيد من التدريب والتوجيه.
2. التعرف بطريقة علمية على الصف الثاني من المديرين المناسبين والمقتدرين على تحمل مسؤوليات ومناصب أعلى في المستقبل.
3. بث المنافسة الشريفة بين العاملين لزيادة الإنتاجية وتحسن سلوكيات وعلاقات العمل وبث روح الإبداع والتطوير من خلال انتهاج سياسة فعالة لنظم الحوافز الإيجابية.
4. تطبيق نظام تقييم الأداء بشكل فعال يمكن أن يحقق مبدأ العدالة والموضوعية والمساواة بين العاملين ويمكن أن يقلل من الأخطاء الشائعة في تقيم الأداء الوظيفي ، وعلى رأسها التخمين وتأثير العلاقات الشخصية.
5. يبين نظام تقييم الأداء مدى فاعلية المتغيرات البيئية المحيطة بظروف العمل والتي تنعكس مباشرة على الإنتاجية وسلوكيات العاملين ، كما تقدم الحلول والوسائل المتاحة لتطويرها وتحسينها.
6. تحسين الاتصال بين الموظف والإدارة عن طريق استخدام التغذية المرتدة بين كلا الطرفين.

أسس الأداء الوظيفي:

يجب أن تكون الأسس التي يتم الأداء الوظيفي بموجبها معروفة ومحددة، وتساعد في المقارنة بين أداء العامل وبين الأهداف الموضوعة، أو التوقعات أو متطلبات العمل، ويجب أن توفر أساسا للحكم على أداء العامل فيما إذا حقق الأداء المطلوب أم لم يحقق أو أنه تجاوز التوقعات في أدائه، وفيما يلي بعض الأسس الشائعة الاستخدام من قبل المديرين والمشرفين في تقييم المرؤوسين. (مصطفي،10،2005)

1. توقعات المشرف أو المدير أو الرئيس:

تشكل التوقعات التي يحددها المشرف والتي يتوقع من المرؤوسين تحقيقها أساسا موضوعيا وعادلا للتقييم، على أن تكون هذه التوقعات قد تم مناقشتها مع المرؤوسين وتم الاتفاق عليها مسبقا، فإذا كان توقع المشرف أن يقوم العامل بإنتاج عشر قطع في الساعة مثلا وكان قد تم الاتفاق مع العامل على هذا المعيار، فإن هذا المعيار يشكل أساساً موضوعياً قابل للقياس وتقويم العامل بشكل موضوعي.

2. الأهداف الموضوعة مسبقاً والمطلوب تحقيقها:

تشكل الأهداف التي يتم تحديدها في الخطط وبرامج العمل أساساً موضوعياً لتقييم أداء العامل خلال فترة زمنية محددة لأنها تكون قابلة للقياس والمقارنة، إلا أن الأهداف في بعض الحالات قد لا تكون كافية لوحدها لإعطاء تصور كامل عن أداء العمل إذ أنها قد لا تغطي كافة مجالات العمل، كما أن النتائج قد تتأثر بظروف خارجة سيطرة العامل، وتجعل التقويم غير موضوعي، فقد تتكون ظروف تؤدي إلى صعوبة أو تسهيل إنجاز العمل، مثلا تكرار تعطل الآلة سيؤدي إلى تأخر الإنجاز.

3. معدلات الأداء المعروفة والمعتمدة في وظيفة أو عمل معين:

يتم في كثير من الأحيان التوصل إلى معدلات أداء للأعمال الممارسة في مؤسسة معينة أو مجموعة مؤسسات تعمل في المجال نفسه، وفي حالة توفر مثل معدلات الأداء هذه فإنها تشكل أساسا موضوعيا وعادلا لمقارنة أداء العامل والحكم عليه.

4. **أداء العاملين الآخرين الذين يقومون بعمل أو وظيفة متشابهة:**

عندما لا يكون هناك معايير أو معدلات أداء أو أسس أخرى موضوعية فإنه يمكن تقويم أداء العامل مقارنة بأداء عامل آخر يؤدي نفس العمل، أو عمل مشابه، ويجب هنا توخي العدالة في المقارنة فإذا تمت مقارنة أداء العامل الذي يتم تقييمه بأداء عامل متميز فقد يبدو أن أدائه ضعيف وإذا قورن بأداء عامل كسول قد يبدو أدائه

جيد، ولذا يجب اختيار أداء أحد العاملين الذي يعتبر أداءه طبيعياً واعتماده أساساً تقييم أداء الآخرين.

5. الأداء السابق للعامل:

يمكن تقويم أداء العامل والحكم عليه بمقارنة أدائه في الفترة الحالية مع أدائه في فترة سابقة كان أدائه فيها عادياً أو جيداً، وتسعد هذه المقارنة في التعرف على ما إذا حدث تحسن على أداء العامل أم لم يحدث وإرشاد العامل وتوجيهه لتحسين أدائه.(شقبوعه،2005، ص210).

- **عوامل التي ترتبط بالأداء الوظيفي:**

1. **عامل الشخصية:** يصعب معرفته إلا أنه يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الملاحظ والنتائج المتحققة.
2. **عامل السلوك:** يمكن الاسترشاد ومعرفته من خلال القيادة، التخطيط، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الاتصال، العلاقات الشخصية.
3. **النتائج:** وهي المحصلة النهائية للأداء وهي الهدف الأول للتقييم ومن السهل قياسها من حيث الكمية، الجودة، التكلفة، الوقت (ربابعة،2005، ص87).

نظم تقويم الأداء الوظيفي العاملين :

1. **نظام معدلات الأداء:** تعرف معدلات الأداء بأنها وصف مكتوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها الموظف الواجبات والمسؤوليات المحددة التي تنطوي عليها وظيفته، هي وصف لما تتوقعه الإدارة في أداء وظيفة معينة، أو بيان لما يجب على نوظف يشغل وظيفة معينة.

وبناء على ذلك، فإن معدلات الأداء ينبغي أن تكون مكتوبة، حتى تكون واضحة لكل من الرئيس والمرؤوس الذي يؤدي الوظيفة، وأن توضح مدى الجودة التي ينبغي على الموظف أن يؤدي بها واجبات ومسؤوليات هذه الوظيفة، ويجب أن تكون كذلك وصفا للأداء .

2. أهداف الأداء الوظيفي على مستوى المؤسسة الطبية:

إن قيام المديرين بعملية أداء المرؤوسين والحكم على كل منهم بأنه "ممتاز" أو "وسط" أو ضعيف ليس بالشيء السهل لا سيما عندما يطالب ذلك المدير من جهات إدارية أعلى بوضع تقرير عن أسباب أداء الموظف بهذا المستوى أو ذاك. وهذا يدفع المديرين في حقيقة الأمر.

إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم في المجالات التالية:

- التعرف على كيفية أداء الموظف بشكل علمي وموضوعي.
- الارتفاع بمستوى العلاقات مع الموظفين من خلال تهيئة الفرصة الكاملة لمناقشة مشاكل العمل مع أي منهم، الأمر الذي يقود في النهاية إلى أن تكون عملية التقييم وسيلة جيدة لزيادة التعارف بين المدير والموظفين.
- تنمية قدرات المدير في مجالات الإشراف والتوجيه واتخاذ القرارات الواقعية فيما يتعلق بالعاملين.

3. أهداف الأداء الوظيفى على مستوى المرؤوسين:

أما أبرز الأهداف التي يسعى المقيمون إلى تحقيقها بين العاملين بواسطة عملية تقييم الأداء فهي:

- **تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المرؤوسين:** من خلال توليد القناعة الكاملة لديهم من أن الجهود التي يبذلونها في سبيل تحقيق أهداف المنظمة ستقع تحت عملية التقييم، الأمر الذي يجعلهم يجتهدون في العمل ويطوروا مستويات أدائهم ليفوزوا بالمكافآت ويتجنبوا العقوبات.
- **تساهم عملية تقييم الأداء:** في اقتراح مجموعة من الوسائل والطرق المناسبة لتطوير سلوك الموظفين، وتطوير بيئتهم الوظيفية أيضاً بأساليب علمية بصورة مستمرة.
- **تحديد هذه المعايير تقييم الأداء:** يعتبر تحديد هذه المعايير تقييم الأداء أمراً ضرورياً لنجاح المؤسسات لأنها تشكل المرتكز الأساس الذي ينطلق منه أسحاب العلاقة لا سيما العاملون ورؤسائهم،وفائدة هذه المعايير أنها تساهم في تعريف الموظف بما هو مطلوب منه بخصوص الأهداف، كما أنها توجه المدير أو المشرف إلى النقاط التي يجب أن يأخذها في الاعتبار بصدد تطوير الأداء.

وزارة الصحة الفلسطينية:

أدركت وزارة الصحة الفلسطينية أهمية تطوير وتعزيز خدماتها الصحية، وقد تبين ذلك جلياً حين احتل هدف تطوير الخدمات الصحية المرتبة الثالثة في مجموعة الأهداف الإستراتيجية الوطنية الثمانية التي وضعتها وزارة الصحة لنفسها ضمن خطتها الخميسية، فأنشأت وحدة تعنى بجودة الخدمات الصحية في العام ١٩٩٤، وكان ذلك في سياق إنشاء مجموعة من الوحدات تعنى بوضع الخطط وتطويرها من أجل النهوض بالقطاع الصحي وتطوير خدمات الرعاية الصحية في فلسطين.

يعتبر القطاع الصحي والخدمات التي يقدمها من أهم القطاعات التي تمس حياة المواطن بشكل مباشر، ولازال القطاع الصحي يعاني من مشكلات عدة لم تستطع الجهات المشرفة عليه برغم تعددها من تجاوزها، رغم الزيادة الملحوظة في عدد المستشفيات ومراكز الرعاية الأولية وزيادة عدد الأسرة والأطباء.

تتولى أربع جهات الإشراف على القطاع الصحي في محافظات غزة وهي وزارة الصحة ووكالة الغوث والخدمات الطبية العسكرية والمؤسسات الأهلية العاملة في القطاع الصحي، بإضافة إلى العديد من العيادات والمراكز الصحية الخاصة، تقدم هذه المؤسسات الحكومية خدماتها من خلال المستشفيات ومراكز الرعاية الأولية والبعض منها نظام التأمين الصحي والبعض الآخر كالمؤسسات الأهلية يقوم

بالتنسيق مع وزارة الصحة لتقديم الخدمات، حيث تحاول هذه الجهات جاهدة توفير الخدمات الصحية الأساسية للمواطن الفلسطيني، إلا أنه ونظراً للزيادة الكبيرة في عدد السكان في محافظات غزة، بالإضافة للعديد من المشكلات المرتبطة بالواقع الفلسطيني، فإن هذا القطاع مازال غير قادر على تلبية حاجات المواطن كما يجب، وفيما يلي نظرة على طبيعة الخدمات الصحية التي تقدمها وزارة الصحة الفلسطينية (البريدي،42،1999).

الرؤية: نظام صحي شامل متكامل يساهم في تحسين وتعزيز مستدام للوضع الصحي بما فيه المحددات الرئيسية للصحة في فلسطين.

الرسالة: إن وزارة الصحة في السلطة الوطنية الفلسطينية كإحدى مؤسسات دولة فلسطين المستقلة ملتزمة بمبدأ العمل المشترك مع جميع الشركاء لتطوير الأداء في القطاع الصحي والارتقاء به وذلك لضمان إدارة القطاع الصحي بشكل مهني سليم وخلق قيادة قادرة على وضع السياسات وتنظيم العمل وضمان توفير خدمات نوعية في كل القطاع الصحي العام والخاص.

المبادئ العامة:

- الحق في الصحة لجميع أبناء الشعب الفلسطيني.
- الحصول على خدمات صحة عامة ورعاية صحية ذات جودة عالية للجميع بمساواة وعدالة والاهتمام بالشرائح المهشمة وعلى الأخص تلك المعزولة في الأغوار والقدس الشرقية وتلك المتضررة من جدار الفصل العنصري وسكان قطاع غزة الذي يواجه حصاراً خانقا منذ عدة سنوات.

الأهداف الإستراتيجية:

لقد حددت الخطة الإستراتيجية الوطنية للصحة 2011- 2013 اتجاه سير العمل لتحقيق الأهداف التالية: (السقا،2011،ص84).

- تعزيز الإدارة والقيادة.
- تعزيز التخطيط والإدارة والتمويل المستدام للاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة.
- تعزيز أنماط الحياة الصحية وتحسين إدارة الأمراض المزمنة.
- ضمان الحصول على خدمات صحية ذات نوعية جيدة من قبل الجميع وخاصة الفقراء والفئات الضعيفة.
- تعزيز التمويل والإدارة المالية من اجل الاستدامة والشفافية.
- تعزيز فعالية المعونات في دعم الإستراتيجية الوطنية للصحة.
- تعزيز الشراكة والتكامل بين القطاعيين العام والخاص.
- تعزيز وتطوير التعاون بين القطاعات ومن ضمنها الجانب الصحي الذي ورد في الخطة الوطنية للتعامل مع الكوارث والطوارئ. (الخطة الإستراتيجية الوطنية لوزارة الصحة الفلسطينية، فلسطين 2012).

ولكي ينهض مركز المعومات الصحية الفلسطيني بهذه الرسالة فانه العديد من المعايير التي لابد من رسم لنفسها غايات محددة ومعرفة بوضوح تتمثل في: (الخطة الإستراتيجية الوطنية لوزارة الصحة الفلسطينية، فلسطين، ص2012)

- تطوير روابط محسوبة للاتصال على المستوى الوطني تربط بين إدارات وزارة الصحة.
- خدمة الشعب الفلسطيني من خلال نظام يجمع المعلومات عن الوضع الديموغرافي والصحي والموارد الصحية.
- تطوير نظام فعال ومحسوب لنظام المعلومات الصحية والإدارية على مستوى وطني.
- إعداد وتطبيق برنامج تدريبي مكثف لكوادر صحية مختارة في مختلف مواقع العمل في مجال المعلومات وتكنولوجيا المعلومات.
- إعداد الإستراتيجيات الوطنية والنظم الموحدة لإدارة المعلومات الصحية وتكنولوجيا المعلومات(الخضيري، ب.ت، 55).

معايير مرتبطة بالإشراف على قطاع الخدمات الصحية

قامت وزارة الصحة منذ تسلمها الإشراف على قطاع الخدمات الصحية عام 1994 بتطوير المستشفيات ومراكز الرعاية الأولية، حيث افتتحت المزيد منها وطورت ما كان موجوداً سابقاً، وبحسب التقرير السنوي الصحي لعام 2009 الصادر من وزارة الصحة الفلسطينية عام 2011 فقد بلغ عدد موظفي وزارة الصحة 9.499موظف يعمل حوالي 60% منهم بالمستشفيات، ويشكل الأطباء منهم 18.3%والتمريض .25% ويقدم النظام الصحي الخدمات الصحية بعدة مستويات وهي خدمات الرعاية الأولية والثانوية والإسعاف والطوارئ، أما خدمات الرعاية الأولية فتقدمها وزارة الصحة من خلال 54 مركز، ووكالة الغوث من خلال 20 مركز، أما الخدمات الثانوية في المستشفيات غير متوفرة، تمتلك وزارة الصحة منها 13مستشفى تحتوي على 1993 سرير 82.4 من مجموع أسرة المستشفيات بقطاع غزة، وقد تجاوز عدد حالات الدخول في المستشفيات عن 188.000 حالة منها 88.6% بمستشفيات الوزارة. (الجديلي،2006)

معايير والمؤشرات والمقاييس الأخلاقية (راجي، 2010، ص88)

- **مؤشر يعتمد على المعدل:** حيث يقيس درجة وقوع أي حدث سواء وقع في نفس المحيط القاسم ذاته أو في محيط مختلف القاسم مُختلف.
- **مؤشرات رعاية المريض ومؤشرات العمليات،** آخذةً بعين الاعتبار بأن الرعاية الصيدلانية هي الإطار الذي تطورت ضمنه هذه المؤشرات.
- **مؤشرات رعية المريض**: تنقسم إلى مجموعات تعتمد على المشاكل المتعلقة بالدواء والتي يجب على الرعاية الصيدلانية تحديدها وحلّها والوقاية .

المستشفيات في قطاع غزة:

في فلسطين (76) مستشفى تابعة لوزارة الصحة بطاقة سريريه قدرها٤٧٩٢ سريراً منها ٢٦١٣ سرير تابعة لمستشفيات وزارة الصحة

بنسبة قدرها ٥,٥٤% من إجمالي عدد الأسرة، وهذا حسب التقرير الأخير لوزارة الصحة والصادر في يوليو 2012 تحققت زيادة في حجم أسرة المستشفيات ٦٩% مقارنة مع العام ١٩٩٩ ليصبح معدل عدد الأفراد إلى الأسرة ٧٧٤ فرد لكل سرير، يعمل في القطاع الصحي في فلسطين ١٥٢٣٣ موظفاً منهم ٨,٧٠% عاملاً صحياً و يمثل عدد العاملين في المستشفيات ٣,٥٦% من إجمالي عدد العاملين في وزارة الصحة.

وظائف أساسية لوزارة الصحة الفلسطينية:

- تحقيق مستوى عالي من جودة الرعاية الطبية للمريض والمصاب.
- تعليم وتدريب العاملين في المجالات الطبية والتمريضية والعلوم الطبية المساعدة.
- تعزيز البحوث في مجالات العلوم الطبية والعلوم الأخرى ذات العلاقة بالصحة. (الجديلي،2006).

معايير مرتبطة بالنظام الصحي الفلسطيني:

- **معايير مرتبطة خصوصية النظام الصحي:** إن خصوصية النظام الصحي الفلسطيني الذي يعمل في ظروف غير طبيعية واستثنائية ناتجة عن الوضع السياسي والذي يشمل الحصار المستمر على قطاع غزة، والانقسام الطارئ على الساحة الفلسطينية.
- **معايير مرتبطة بالحصار المستمر:** لقد مثل الحصار المستمر الذي مارسه الاحتلال على قطاع غزة ضرراً بالغاً وانتهاكاً واضحاً لحقوق الإنسان بشكل عام حيث أنه ومنذ العام 2006 فرضت إسرائيل حصاراً مشدداً على قطاع غزة حد من حرية حركة الأشخاص والبضائع.
- **معايير مرتبطة بالتجهيزات والتجهيزات الطبية:** لقد كانت جميع المستشفيات والعيادات في الأراضي الفلسطينية، تعاني من نقص كبير في التجهيزات الطبية الحديثة.
- **معايير مرتبطة بالقُوى العاملة في القطاع الصحي:** على الرغم من أنَّه كان هناك حاجة ماسة للكثير من الأخصائيين في المراكز، والقطاعات الصحية المختلفة.
- **معايير مرتبطة بافتقار الأجهزة الطبية الضرورية:** تفتقر أطقم الإسعاف والصحة العاملة إلى بعض الأجهزة الطبية الضرورية في مثل هذه الحالات.
- **معايير مرتبطة بالنقص في كميات الدواء:** النقص الواضح في كميات الدواء المتوفرة في مخازن ومستودعات الوزارة.
- **معايير تتعلق بالبعد الاقتصادي:** إن التوقف عن تحويل أموال الضرائب والمساعدات المالية من قبل إسرائيل والدول المانحة إلى السلطة الفلسطينية.
- **معايير مرتبطة بأزمة الوقود:** كما أن هناك أزمة غاية في الأهمية، والتي ينبغي التطرق إليها في هذا السياق نظراً لخطورتها، هي أزمة انقطاع التيار الكهربائي.
- **معايير مرتبطة بالهيكلية الإدارية:** الهيكلية الإدارية في المستشفيات تبدو مشتتة وغير واضحة المعالم.
- **معايير مرتبطة بالعجز الإداري:** العجز الإداري الذي يفتقر إلى المنهجية العلمية في الإدارة بين أوساط الأطباء المديرين والعاملين من فئة الإداريين ابتدأ ء بالمدير الإداري وانتهاء بآخر واحد منهم.
- **معايير مرتبطة مركزية القرار في الوزارة:** فالإدارة فعليًا ليست إلا جهة منفذة وليس لها رأي فيما يؤخذ لها من قرارات بل إن الموارد والميزانية ليست من صلاحيات المستشفى.
- **معايير مرتبطة في الأمور الفنية لدى المستشفيات الفلسطينية:** نقص رأس المال، وضعف في الرقابة الصحية، قلة الاستشارات والمشاركة الخارجية في المستشفيات الصحية الحكومة.

إستراتيجياته المؤسسة الطبية في الحفاظ على المعايير الأخلاقية تتبني المؤسسة الطبية العديد من الاستراتيجيات إستراتيجياته والخطط المستقبلية والتي تحدد ملامح مستقبل الشعب الفلسطيني ودوره في المنطقة من تحرير الأرض كاملة،وإزالة الاحتلال بكل أشكاله ومسمياته من خلال مايلي: (وافي،2007).

- نجحت المؤسسات الطبية على النطاق الشعبي والرسمي في لفت الأنظار لمعاناة المرضى وشكلت وسيلة ضغط على المواقف الحكومية للمبادرة في التخفيف من الحصار المفروض على قطاع غزة، فضلاً على المساهمة في توفير الأدوية والمستلزمات الصحية من خلال جمع التبرعات في المشاريع وغيرها من الأنشطة الخيرية والتي خصصت لدعم القطاع الصحي.
- ساهمت المؤسسات الطبية قوافل على كسر الحصار من خلال: المساهمة في توفير الأدوية والمستلزمات الطبية،و استقطاب أطباء ذوي تخصصات نادرة ومطلوبة للمساعدة في علاج بعض الحالات المرضية المستعصية،و تبادل الخبرات بين الأطباء المستقطبين من خلال القوافل التضامنية وبين الطواقم الطبية العاملة في مستشفيات القطاع.
- نقلت المؤسسات الطبية الصورة الحقيقية عن الواقع الصحي في قطاع غزة من خلال المتضامنين والتي تمثلت بالعقبات التي يواجهها والاحتياجات المطلوبة للنهوض بالواقع الصحي.
- عملت المؤسسات الطبية على التنسيق بين المؤسسات العامة والمنظمات غير الحكومية في إدارة الأزمة الصحية الدوائي تعتبر حالة الشلل التي انتابت المؤسسات العامة أبرز نتائج الحصار المفروض على قطاع غزة والتي ظهرت جلياً في القطاع الصحي، حيث تمثل التعاون بين المؤسسات العامة والمنظمات الغير الحكومية في توحيد الجهود وتحديد الاحتياجات الخاصة بالقطاع الصحي في التخفيف من معاناة الشعب الفلسطيني من خلال توفير الأدوية، توريد الأجهزة الطبية اللازمة لعمل المؤسسات الصحية،و القيام بأعمال الصيانة الضرورية للمرافق

الصحية، بناء مراكز رعاية أولية جديدة،و توفير التمويل اللازم لعلاج بعض الحالات المرضية الصعبة في الخارج، وتوفير المنح الدراسية لدراسات عليا تخصصية ودورات تدريبية في الخارج والداخل.

ولبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة: أن الهدف من الدراسة الحالية التعرف على واقع أخلاقيات المهنة لدي العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي "دراسة حالة على مستشفي الشفاء بغزة"، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أوحدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** اشمل مجتمع الدراسة على عينة عشوائية من الموظفين فى موسسات التعليم الطبي فى مستشفي الشفاء، وتم توزيع الاستبانة على عينة عددها (300) موظفا وموظفة فى موسسات التعليم الطبي فى مستشفي الشفاء.
- **أداة الدراسة:** ولأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء الاستبانة (أداة الدراسة)، تتكون هذه الاستبانة من (5) مجالات من حيث المجال الأول شمل على المعايير الفنية (6) فقرات، بينما المجال الثاني شمل على المعايير القانونية (5) فقرات، بينما المجال الثالث شمل على المعايير الادارية (11) فقرات، بينما المجال الرابع شمل على المعليير السلوكية (6) فقرات بينما المجال الخامس شمل على المعايير بيئة العمل (7) فقرات متوزعة الفقرات.

ولبناء الاستبانة قام الباحث بالخطوات التالية:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لمعرفة واقع أخلاقيات المهنة لدي العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي دراسة حالة على مستشفي الشفاء بغزة– فلسطين.

نتائج الدراسة تفسيراتها

الإجابة عن السؤال الرئيسي:" واقع أخلاقيات المهنة لدي العاملين في مؤسسات التعليم الطبي وأثرها على أدائهم الوظيفي في مستشفي الشفاء بغزة.

الجدول رقم (1): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول بالمعايير الفنية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يتجه الموظف نحو ترسيخ علاقات عمل طيبة مع رؤسائهم لتحقيق حالة من الانسجام والتوافق مما يساعد على مزيدًا من التقدم و الإنجاز	1.254	0.635	85.25
2	هناك توجه واضح من قبل مؤسسة التعليم الطبي نحو تطوير المسار الوظيفي للفرد ليتمكن من القدرة على مواكبة التطورات والمتغيرات الجديدة	2.367	0.367	71.11
3	تقوم إدارة الموسسة الطبية باستمرار بعملية التطوير المؤسسي بهدف تعزيز الموقع التنافسي	1.359	0.325	59.36
4	تقوم إدارة مؤسسة التعليم الطبي بشكلٍ مستمر بتوفير أحدث النظم المحوسبه والتقنيات والأجهزة المتقدمة بهدف إنجاز الأعمال بالكفاءة والسرعة المطلوبة	2.354	0.056	90.32
5	هناك رغبة وميول لدى الموظفين بالاعتماد على المشاركات الجماعية وتشكيل فرق العمل كأسلوب في حل مشكلات العمل والقضايا التي تهم الموظفين	3.001	0.359	74.25
6	هناك توجه لدى الموظفين نحو تعزيز قدراتهم ومهاراتهم من أجل القدرة على الإبداع والابتكار وتطوير نظم العمل	1.099	0.257	77.20

الجدول رقم (2): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني بالمعايير القانونية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تتسم المعايير والمقاييس المعتمدة في مؤسسة التعليم الطبي بالوضوح التام لدى الموظفين	1.254	0.254	90.25
2	يقوم الموظفين بأداء المهام الواجبات طبقًا للمعايير والمقاييس المعتمدة	2.367	0.635	79.35
3	تقوم إدارة مؤسسة التعليم الطبي بإتباع المعايير وبإتباع المعايير والمقاييس المعتمدة عند إجراء الترقيات ومنح العلاوات الوظيفية	1.359	0.652	66.35
4	توفر المعايير والمقاييس المعتمدة بالمؤسسات الطبية حافزًا ومؤشرًا لدى الموظف من أجل تحقيق الأهداف الوظيفية	2.354	0.965	55.35
5	هناك دراية تامة لدى الموظفين بطبيعة المعايير والمقاييس المعتمدة في كلٌ حسب طبيعة عمله	3.001	0.754	88.65

الجدول رقم (3): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث بالمعايير الإدارية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	يقوم الموظفين بتأدية الأعمال بالكفاءة والفاعلية المطلوبة.	1.254	0.635	81.29
2	تمنح مؤسسة التعليم الطبي مكافآت وحوافز للموظف المبدع	2.367	0.624	70.35
3	يقوم الموظف باستغلال كافة الموارد المتاحة لديه أثناء أدائه الوظيفي	1.359	0.782	75.32
4	تساهم المعايير والمقاييس في إنجاز الأعمال طبقًا للخطط والبرامج المعتمدة	2.354	0.364	60.39
5	تساهم الأنظمة والقوانين المعتمدة بمؤسسة التعليم الطبي في تطوير الأداء المؤسسي	1.254	0.254	90.25
6	تساهم السياسات والإجراءات المتبعة في المؤسسة الطبية على إنجاز الأعمال بكفاءة وفاعلية	2.367	0.635	79.35
7	تساهم المعتقدات والأفكار السائدة لدى الموظفين في مؤسسة التعليم الطبي في تحسين الأداء الوظيفي	103	1.254	0.635
8	تؤثر القيم السائدة في مؤسسة التعليم الطبي على جودة الأداء الوظيفي	122	2.367	0.367
9	تقدم مؤسسة التعليم الطبي ببرامج تدريبية للعاملين لتساعدهم على إنجاز المهام بالمهارة والكفاءة المطلوبة	94	1.359	0.325
10	تساعد الاتجاهات الحديثة في تنمية وتطوير الأداء المؤسسي	103	1.254	0.635
11	يؤدي الموظفين المهام الوظيفية طبقًا لمعايير الجودة المطلوبة	122	2.367	0.367

الجدول رقم (4): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع بالمعايير السلوكية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
1	تساهم سلوكيات الموظفين على تكوين الصورة الذهنية الطيبة.	1.254	0.635	81.29
2	يلتزم الموظف بالسلوكيات الإيجابية التي تنص عليها نظم وقوانين العمل.	2.367	0.624	70.35
3	يتبع الموظف الأنماط السلوكية التي ُتساهم في تحقيق الأداء الوظيفي المطلوب.	1.359	0.782	75.32
4	تقدم مؤسسة التعليم الطبي لموظفيها البرامج التدريبية اللازمة من أجل إتباع الأنماط السلوكية التي تعمل على تحقيق الكفاءة الإدارية.	2.354	0.364	60.39
5	يسعي الموظف باستمرار نحو تطوير النمط السلوكي الذي يساهم في إنجاز المهام الوظيفية.	1.254	0.254	90.25
6	هناك تطابق بين الأنماط السلوكية المتبعة وبين المنصوص عليها في النظام الإداري.	2.367	0.635	79.35

الجدول رقم (5): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس بالمعايير بيئة العمل.

م	الفقرة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
1	يجتمع الموظف بشكل دوري في جو أخوي.	103	1.254	0.635
2	يتجنب الموظف التدخل في خصوصيات الغير	122	2.367	0.367
3	يتحلى الموظف بالصبر متفهمين للضغوط النفسية التي يتعرضون لها أثناء العمل	94	1.359	0.325
4	يتعامل الموظف بالعدل والمساواة دون تمييز	115	2.354	0.056
5	يحرص الموظف أن يكون قدوة حسنة للآخرين	108	3.001	0.359
6	يشارك الموظف في حل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل وفق مبدأ الشورى وأسلوب الحوار.	2.354	0.364	60.39
7	يستبعد الموظف العلاقات الشخصية مع العاملين عند اتخاذ القرارات المتعلقة بهم	1.254	0.254	90.25
		2.367	0.635	79.35

الخلاصة:

- يتضح من الجداول السابقة أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق، مما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.
- يتضح من الجداول السابقة أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للمقاييس جميعها،وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع واثر أخلاقيات المهنة لدي العاملين في مؤسسات التعليم الطبي على أدائهم الوظيفي في وزارة الصحة الفلسطينية تعزى للمجالات الخمسة.
- بينت الدراسة وجود معايير وضوابط إدارية واضحة لأخلاقيات المهنة ولكن ليس بالشكل المطلوب بين الموظفين، مما لا يساعدهم بالدرجة المطلوبة في إتقان أدائهم الوظيفي والأخلاقي.
- وأظهرت الدراسة وجود معايير إدارية محددة وثابتة في الوزارة، وذلك يستوجب وضع إجراءات وخطط لمنح ذو الأخلاقيات المهنية المثالية درجات متنوعة في الوزارة مما يسود علاقات التقدير والاحترام المتبادل بين الزملاء في العمل والعاملين، مما يساهم في تحسين مستويات الأداء الوظيفي بشكل عام.
- وأظهرت الدراسة أن السياسات والتوجهات التي تتبعها الإدارات العليا للوزارة تعمل على تعزيز مبادئ الإخاء، والتعاون بين موظفيها، وتشجع على تنمية وتهيئة بيئة عمل يسودها روح الفريق الواحد، من خلال الاهتمام بالنواحي الاجتماعية لموظفيها، إلا أنها لا تتيح لموظفيها فرص مناسبة للمشاركة في اتخاذ القرارات.

التوصيات:

- ضرورة الاهتمام بأخلاقيات مهنة الموظفين بناءً علي معايير موضوعية وسليمة.
- ضرورة دعم و تعزيز علاقات العمل الإيجابية بين الموظفين (الرسمية، وغير الرسمية)، وتوجيهها بشكل ينسجم وأهداف الوزارة.
- ضرورة ترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق الواحد كحافز معنوي للوصول لمستويات الأداء المخططة.
- ضرورة إعادة صياغة نظام ومعايير للموظفين، وأن تكون بناءاً علي الكفاءة المتوفرة عند الفرد للوظيفة الجديدة،
- التعامل بجدية ومسؤولية اكبر من السابق حول اخلاقيات المهنة، وهذا يفترض أولا وقبل كل شيء أن يعيد الفلسطينيون مراجعة التجربة الماضية للاستفادة من دروسها وخبراتها، وأخطائها وثغراتها.
- تفعيل وإعادة الاعتبارات للخيارات الأخلاقية بمعنى وبمعنى عدم إدارة الظهر لعوامل القيم الأخلاقية، والحفاظ على الأهداف الواضحة للموظفين في وزارات الصحة، وتحديد المهمات المحددة والسياسة الثابتة، تجاه عملهم.

المراجع:

- **القران الكريم**

1. أبو شيخه، نادر أحمد (2000) "أخلاقيات المهنة"، دار الصفاء للنشر والتوزيع الطبعة الأول، عمان.
2. أبو بكر، مصطفى (2004) أخلاقيات المهنة الواقع والطموح: مدخل تحقيق الميزة التنافسية، مصر، الدار الجامعية.
3. الدروبي، سليمان، (2006) التحفيز عن طريق إدراك الذات ت، ط1، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
4. السلمي، علي، (2001) أخلاقيات المهنة الإستراتيجية، ط2، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
5. السالم، مؤيد وصالح، عادل" (2002) أخلاقيات المهنة: مدخل استرتيجى عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
6. العطية، ماجدة (2003) سلوك المنظمة وأخلاقيات الموظفين، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
7. الهيتي، خالد (2003) "إدارة الموارد البشرية"، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
8. برنوطي، سعاد (2001) أخلاقيات المهنة دار الرائد، دار وائل للنشر عمان، الأردن.
9. جريسون، ريتشارد، (2003) كيف تقيس رضا العميل، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ترجمة خالد العامري.
10. ربايعة، علي، (2003) أخلاقيات المهنة تخصص نظم المعلومات الإدارية، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
11. زويلف، مهدي، (2000) أخلاقيات المهنة: في منظور كمي والعلاقات الإنسانية، ط1، عمان: دار مجدلاوي.
12. سلطان، محمد سعيد أنور، (2004) "السلوك التنظيمي"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
13. شاويش، مصطفى نجيب، (2005) "أخلاقيات المهنة"، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان.
14. شقبوعة، داود، (2005) "أخلاقيات المهنة"، المركز العربي للتدريب، بيروت.
15. عقيلي، عمر وصفي (2006)، "إدارة الموارد البشرية"، مؤسسة زهران، عمان.
16. فليه، فاروق وعبدالمجيد، اسيد(2005)، "السلوك التنظيم في إدارة المؤسسات الإدارية"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
17. مرعي، محمد، (2003) أخلاقيات المهنة وكيفية تفعيله في القطاع العام الحكومي العربي، جامعة دمشق: المعهد العالي للتنمية الإدارية.
18. مصطفي، أحمد، (2005) إدارة السلوك التنظيمي – نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل.
19. الخطة الإستراتيجية الوطنية لوزارة الصحة الفلسطينية، فلسطين (2012).

20. راجي، سامي (2010): معوقات وزارة الصحة الفلسطينية في ظل الحصار: دراسة حالة قطاع غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
21. وافي، وسام (2007): وزارة الصحة احد المؤسسات الحكومية الفلسطينية: دراسة ميدانية على وزارة المالية في غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
22. الجديلي، ربحي (2006): "واقع إدارة الأزمات في المستشفيات الحكومية"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
23. السقا، أباهر (2011) قراءة سوسيولوجية عن الواقع الصحي في قطاع غزة، ورقة عمل في جامعة بيرزيت رقم 22/2011، معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية، جامعة بيرزيت.

تجربة جامعة الأقصى في نشر وتطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي

الدكتور يحيى محمود النجار
عميد ضمان الجودة
جامعة الأقصى –غزة، فلسطين
ym.alnajar@alaqsa.edu.ps

الدكتور منير أحمد سمور
رئيس وحدة الجودة الأكاديمية
جامعة الأقصى–غزة، فلسطين
msumoor@alaqsa.edu.ps

الدكتور موسى صقر حلس
رئيس وحدة العمادات المساندة
جامعة الأقصى–غزة، فلسطين
Mosa_60@hotmail.com

الأستاذ ياسر عبد الرحمن صالحة
مساعد نائب الرئيس لشؤون تكنولوجيا المعلومات
جامعة الأقصى–غزة ، فلسطين
ya.salha@alaqsa.edu.ps

الملخص: *هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة جامعة الأقصى في نشر وتطبيق إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي، والجودة في التعليم هي إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، وقد حرصت مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم على تبني منهج للعمل فالمناهج والبرامج التعليمية التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي أبرزت تحسنا محدودا في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات.*

غير أن جودة التعليم ما زالت موضوعا مثيرا للجدل حيث نجد هناك أسباباً عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي في فلسطين للاتجاه إلى جودة التعليم، ولعل من أبرزها تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها، والتوسع في الطلب على التعليم العالي وغيرها، فهذه الأسباب وغيرها دعت– خاصة في جامعة الأقصى– للاهتمام بجودة التعليم العالي، وقد ركزت الدراسة على تجربة جامعة الأقصى في تطبيق معايير الجودة الشاملة وبيان المعيقات في تطبيق أداة الجودة الشاملة في بالجامعة.

وقد استخدم الباحثون المنهج التحليلي الوصفي النظري وبينت الدراسة معايير الجودة الشاملة وتجربة الجامعة، ثم المعيقات التي تحول دون تطبيق تلك المعايير بشكل كامل.

الكلمات المفتاحية: *الجودة الشاملة– جودة التعليم العالي– مؤسسات التعليم العالي– جامعة الأقصى.*

مقدمة:

تعتبر دائرة الجودة الشاملة من أحدث المناهج في منشأة الأعمال، وقد شهدت المنشآت الصناعية في الدول المتقدمة شيوعياً واسعاً في تطبيق هذا المنهج وحققت المنافع منه في تحسين مركزها السوقي والتنافسي، وفي زيادة الأرباح، والارتفاع بمستوى الأداء، وأخذ تطبيق ذلك إلى قطاعات الخدمات بفعل الأزمة ذاتها التي سبق أن شهدتها منشآت الأعمال الصناعية في الغرب، ومن بين المنشآت الخدمة التي شهدت تطبيقاً لإدارة الجودة الشاملة في الغرب مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات (الطائي وقداده، 2003:26).

فالجودة في التعليم هي إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر، وقد حرصت مؤسسات التعليم العالي في معظم دول العالم المختلفة على تبني منحنى ومنهج للعمل، فالمناهج التعليمية والبرامج التي طبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي أبرزت تحسناً محدوداً في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات، غير أن جودة التعليم ما زالت موضوعاً مثيراً للجدل، حيث أن النظام التعليمي القائم في العديد من هذه الدول لا يهيئ الطلبة لسوق العمل بصورة كافية، ولا يمنحهم الفرصة لإبراز إبداعاتهم (ويليامز، 1999: 32).

وقد اهتمت الدول المتقدمة بهذا الموضوع، وكانت قد وجهت إلى نظمها التعليمية نقداً وعدم رضا لانخفاض مستوى الجودة فيها، كما وركزت على دراسة الجوانب المرتبطة بالجودة على أثر اكتشافها انخفاض مستوى التعليم فيها، وخير دليل على ذلك ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية وقدرتها وتميزها عن دول العالم في منتصف القرن العشرين (عابدين، 1992:69).

وهناك أسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه إلى جودة التعليم، ولعل من أبرزها تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها، والتوسع في الطلب على التعليم العالي وظهور أنماط جديدة لمؤسساته، إضافة للتوسع في التعليم العالي الخاص، وظهور وسائط تعليمية جديدة، فهذه التغيرات التي شهدها التعليم العالي وغيرها، وما تضمنته من أنماط جديدة دعت القائمين على هذه المؤسسات –خاصة في جامعة الأقصى– للاهتمام بجودة التعليم العالي، حتى صار السعي وراء تحقيق الجودة مطلباً ضرورياً يستلزم وضع مؤشرات ومعايير يمكن استخدامها من الحكم على مستوى الجودة فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

سارعت الجامعات الفلسطينية إلى استخدام مدخل تطبيق الجودة الشاملة كما يلقى استحسان المجتمع وأرباب العمل، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف إلى تجربة جامعة الأقصى في تطبيق الجودة الشاملة وستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟
2. ما هي معايير الجودة الشاملة اللازم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين؟
3. ما هي محاور الجودة الشاملة المطبقة بجامعة الأقصى؟
4. ما هي معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة الأقصى؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعة الأقصى.
2. التعرف إلى معايير الجودة الشاملة اللازم تطبيقها في جامعة الأقصى.
3. التعرف إلى محاور الجودة الشاملة المطبقة بجامعة الأقصى.
4. التعرف إلى المعوقات في تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة الأقصى.

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو تجربة جامعة الأقصى في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها، حيث ينظر إلى إدارة وتطبيق الجودة الشاملة على أنها أحدث مدخل للتطوير والإصلاح التربوي، وهي تمثل إحدى إفرازات الفكر الإداري المعاصر، التي أثبتت كفاءتها ونجاعتها في التطبيق العملي في كثير من الجامعات في العالم.
2. حاجة مؤسسات التعليم العالي وخاصة جامعة الأقصى لأدوات تفيدها في عملية رصد نقاط القوة، وكشف نقاط الضعف والجوانب المختلفة لأدائها، وكذلك مدى التصاقها بحاجات المجتمع وتفاعلها مع متطلباته.
3. لعل هذه الدراسة محاولة جادة لإيجاد بيانات بحثية للمسئولين والقائمين على إدارة جامعة الأقصى والجامعات الفلسطينية حول واقع نظام التعليم فيها في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، بهدف الاسترشاد بها لتجويد وتحسين مكونات نظام التعليم في الجامعة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة موضوع مؤشرات إدارة وتطبيق الجودة الشاملة في جامعة الأقصى.

الحد المؤسساتي: جامعة الأقصى – غزة.

الحد ألزماني: عام 2013–2014م.

مصطلحات الدراسة:

إدارة الجودة الشاملة:

تعددت تعريفات إدارة الجودة الشاملة فقد عرفها (العلوي، 1998: 14) بأنها: "نظام متكامل يتم من خلاله تفاعل المدخلات، وهي الأفراد والأساليب والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين، أما المدخلات فتكون من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد، سواء كانوا طلبة أو موظفين أو أعضاء خريجين". أما (النجار، 1999: 73)، فقد عرفها بأنها "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ومستوياتها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعليم. أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة".

وقد عرفها (هيكسون وزميله (Hixon & love Lacem, 1992: 2) بأنها: "عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات لتحقيق التحسين المستمر لأهداف الجامعة".

ويعرفها الباحثون بما يلي: (فلسفة إدارية تسعى للتكامل في خصائص المنتج (الطلب) وتحدث تغييرات إيجابية ومميزة في الجامعات الفلسطينية لتشمل مجموعة من القيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية والفكر والسلوك والنمط القيادي وأنظمة العمل والإجراءات، وتنظيم التقييم والمتابعة للوصول إلى مستوى الجودة التي تلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني ومتطلباته، وتكون عملية التحسين والتطوير مستمرتين.

في ضوء ما سبق من التعريفات نرى أن إدارة الجودة الشاملة تضم في إطارها مجموعة من المضامين والمسلمات أهمها:

- شمولية العمليات والأنشطة التي تطور ثقافة الجامعة وتغيرها.الحرص على استمرارية التحسين والتطوير لتحقيق الجودة.
- التركيز على تجويد المخرجات النهائية.
- الاعتماد على استراتيجيات طويلة الأمد.
- استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد والعاملين في العملية التربوية.
- توفير أدوات ومعايير.
- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات الطلبة.
- تخفيض التكلفة مع تحقيق الطلب الاجتماعي.
- تقليل الأخطاء.
- اتباع الإدارة التشاركية في عملية التحسين المستمرة.

أهمية الجودة الشاملة في التربية والتعليم:

إن مؤشرات الجودة إذا ما أحسن فهمها وتوظيفها تلعب دوراً مهماً في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته، وقد كان ولا زال يتبنى مؤشرات الجودة

أساساً للتوجيه ولتقويم ثورة حقيقية في مجالات التربية، ولا تنحصر على مستوى معين أو شخص معين، بل تمتد لتشمل المربين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة أنفسهم ويوضح (دياب، 2006)، أهمية هذه المؤشرات كما يلي:

1. وضع مستويات معيارية وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة.
2. تقديم لغة مشتركة وأهداف متفق عليها لمتابعة تحصيل الطلبة.
3. إظهار قدرة المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
4. تمكين هيئة التدريس من تحديد المسئوليات الحالية لتحصيل طلابهم والتخطيط للتعليم المستقبلي لهم.
5. استخدام هيئة التدريس للاتتاجات المحددة كدليل لكيفية ونوعية المنهاج ووسائطه المستخدمة في تطبيقه وتنفيذه.
6. تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المتطورة.
7. إكساب المعلمين معرفة وفكراً متجدداً عن كيفية تفكير وتعلم طلابهم (دياب، 2006، 11).

الدراسات السابقة:

أولاً الدراسات العربية:

1. دراسة (الجنابي، 2012) بعنوان: وسائل تحسن أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى وسائل تحسين أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي وذلك من خلال توفر الأدوات الخاصة به ومؤشرات الجودة الشاملة اللازمة لتطبيقه والتي من أهمها: تطوير قدرات عضو هيئة التدريس من خلال المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات المتخصصة وتشجيعه على البحث العلمي الجاد والنشر في المجلات العلمية سنوياً، فضلاً عن وجود نظام فعال لتقييم الأداء يرافقه مراجعة مستمرة لنظام الترقية العلمية والوظيفية، مع دراسة أوضاع أعضاء هيئة التدريس بصفة دورية، والعمل على تحفيزهم على الأداء الأفضل، مع ضرورة إعادة النظر في الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على تعديلها بصفة دورية بما يتناسب مع موقع الأستاذ العلمي ومكانته الاجتماعية، وإلحاق المقبول للتعيين كعضو في هيئة التدريس بدورة تدريبية في طرائق التدريس قبل تعيينه، مع توخي الحياد والموضوعية في اختيار المقبولين في الدراسات العليا.

2. دراسة (الحراحشة، 2011) بعنوان: تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة (آل البيت).

هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، وأثر كل من تقييم الأداء الجامعي وتكونت عينه الدراسة من (122) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاء مستوى تقييم الأداء الجامعي بدرجة تقدير متوسطة كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية على إدارة الجودة الشاملة تشمل جميع العاملين في الجامعة لنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

3. دراسة (دياب، 2009) بعنوان: معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي – الجامعة الفلسطينية الفاعلة – دراسة حالة.

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتطوير أداة لقياس درجة توافر مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي متخذةً الجامعة الفلسطينية الفاعلة (جامعة القدس المفتوحة) كدراسة حالة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة وتألفت عينة الدراسة من (60) من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين في جامعة القدس المفتوحة اختيرت من المناطق التعليمية الخمس التابعة للجامعة في قطاع غزة.

وقد أظهرت النتائج أن النسبة المئوية العامة لمدى توافر معايير الجودة في الجامعة هي (60.5%) وهي نسبة متوسطة.

وأن أكثر المجالات خطأ هو المجال المتعلق بالعملية التربوية حيث حصل على نسبة (63.9%)، في حين أن أقلها كان المتعلق بتطوير القوى البشرية العامة حيث حصل على نسبة (57%) وهي نسبة غير مقبولة ودون المتوسط.

وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر مفاهيم ثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي لتهيئة المناخ اللازم وتقبل متطلبات إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في هذه المؤسسات.

4. دراسة (عساف والحلو، 2009) بعنوان: واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، كما هدفت إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، الكلية، المستوى الدراسي، الوضع المهني للطالب، تقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب) على واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا، وتكون مجتمع الدراسة من (1100) من طلبة الدراسات العليا، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (248) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع جودة التعليم في جامعة النجاح كانت عالية بوزن نسبي (73)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، ولصالح كليات العلوم، والشريعة، والتربية، ومتغير تقدير الطالب لصالح ذوى التقدير الممتاز بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والمسار المتوقع للطالب)، كما بينت سلبيات وايجابيات برامج

الدراسات العليا، ومقترحات الكلية لتطوير هذه البرامج في جامعة النجاح الوطنية.

5. دراسة (دياب، 2006) بعنوان: مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مؤشرات الجودة وأهميتها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم كما هدفت إلى التعرف إلى أبعاد مؤشرات التربية وتوظيفها من خلال تحديد الجوانب المرغوبة، وتحديد مؤشرات إذا ما دلت تدل على وجودها في الموقف التعليمي الذي يتم البحث فيه عن مؤشرات الجودة التي تدل على تحقيق المعيار، وتؤكد وجوده أو عدم وجوده، وقد أوصت الدراسة بضرورة السعي وراء تحقيق الجودة في التعليم مع وضع مؤشرات لا يمكن استخدامها في الحكم على مستوى الجودة في العملية التربوية لأجل تحسينها وتطويرها، كما أوصت الدراسة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتعلق بجودة التعليم وتطويره.

6. دراسة (عبد الغفور، 2002) بعنوان" الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي – تجربة العراق.

تطرقت هذه الدراسة إلى تجربة العراق الخاصة بضمان النوعية والجودة وقياس أداء التعليم العالي، كما عرضت التحديات التي تواجه التعليم العالي في ضوء التطورات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي طرأت على العالم في العقود الثلاثة الماضية وتداعياتها على التعليم العالي ويرى الباحث أن هذا النظام يجب أن يحقق الأهداف والمهمات الآتية:

- ضمان مسئولية الجهات التعليمية تجاه الطلبة، وذلك بتقديم نوعية دراسية جيدة.
- مساعدة الطلبة في التعرف إلى الكليات والجامعات الرصينة.
- تسهيل انتقال الطلبة عبر الدول والحدود.
- الإسهام في زيادة الشفافية والمسئولية للكلية والجامعات تجاه الجهات الممولة أو التي تقدم الدعم المالي.
- وضع معايير لتقويم الشهادات ومعادلتها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (Padhi، 2010) بعنوان: العناصر الثمانية لإدارة الجودة الشاملة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة ونشأتها وعناصرها، حيث قسم الباحث تلك العناصر إلى أربع مجموعات:

أ. المجموعة الأولى الأساس ويشمل: الأخلاقيات والفضيلة والثقة.

ب.مرحلة البناء: وتشمل التدريب والعمل بروح الفريق والقيادة.

ت. Dinding mortar: وتشمل التواصل.

ث.مرحلة السقف: وتشمل التشخيص.

وقد توصل الباحث إلى أن العناصر الثمانية السابقة ضرورية وأكيدة لنجاح إدارة الجودة الشاملة في المنظمة، وأن للمشرف على تنفيذها دوراً عظيماً في تطوير هذه العناصر في مكان العمل، وبدون هذه العناصر لا يمكن أن تنجح وحدة العمل، كما أن إدارة الجودة الشاملة لكي تكتمل لا بد أن تحتوي على الفضيلة والأخلاق، والتدريب هو المفتاح لأي منظمة لكي تخلق بيئة إدارة الجودة الشاملة، وأن قلة التواصل بين الأقسام والمشرفين والموظفين تخلق عبئاً على عملية إدارة الجودة الشاملة ككل.

2. دراسة (Hurst، 2002) بعنوان: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: كيف توضح المفاهيم والعمليات نفسها في الغرفة الصفية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة (.North western public univ)، واستخدم الباحث أسلوب المقابلات، ومراجعة السجلات الصفية وأسلوب الملاحظة باعتبارها أدوات للدراسة وجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن كليات الجامعة تطبق فعلاً مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

3. دراسة (Hirtz، 2002) بعنوان: القيادة الفاعلة لإدارة الجودة الشاملة.هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائدة وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اقتصرت الدراسة على الإدارات الأكاديمية في جامعة (Missouri Rlla University) والحاصلة على جائزة الجودة عام (1995) لتكون بهذا أول مؤسسة تربوية تحصل على هذه المكافأة، ولتحقيق الغرض من تطبيق الدراسة قام الباحث بتوزيع استبانة على رؤساء الدوائر والموظفين وفق معايير بالدرج (Baldirge)، وقد وزعت الاستبانة على رؤساء الدوائر والموظفين لتقويم رئيس كل دائرة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تناولت معظم الدراسات السابقة مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومدى التزام الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي بتطبيقه مثل دراسة (دياب 2006، و دياب 2009، hurst 2002) ودراسة (Padhi، 2010).
- اتفقت الدراسات الحالية مع بعض الدراسات السابقة في معايير ومؤشرات الجودة الشاملة ومدى التزام الجامعات أو المؤسسات بتطبيقها مثل دراسة (دياب، 2009) ودراسة (الحلو، والعساف، 2008) (،) ودراسة (دياب ، 2006).
- اتفقت الدراسات الحالية مع بعض الدراسات السابقة في رصد التحديات والصعوبات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات والجامعات مثل دراسة (الحراحشة 2011).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي حيث اعتمدته معظم الدراسات السابقة.
- تحديد معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حسب مؤشرات الجودة العالمية (الأيزو 9001)

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- إن الدراسة الحالية تناولت موضوع مؤشرات الجودة الشاملة في جامعة الأقصى كإحدى الجامعات الفلسطينية وهذه الدراسة الأولى في حدود علم الباحثين التي تناولت هذا الموضوع.

وللإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها اتبع الباحثون ما يلي:

الإجابة على السؤال الأول وينص على "ما مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟"

تماشياً مع التوجيهات العالمية لمؤسسات التعليم العالي و حرصاً منها على تحقيق الجودة و انطلاقاً من مكانة جامعة الاقصى كجامعة فلسطينية حريصة على التميز، أنشئت دائرة ضمان الجودة بموجب قرار رئيس الجامعة بتاريخ 2005/3/23 لتكون الجهة المخولة بمتابعة ومواكبة شؤون الجودة والتطوير الأكاديمي في جامعة الاقصى لضمان الوصول إلى مستويات علمية أكاديمية تنافس الجامعات المحلية والاقليمية.

حيث يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة عمادة ضمان الجودة تتبع لرئاسة الجامعة ومن ضمن المهام الرئيسية الموكلة لها العمل على متابعة مطابقة البرامج التعليمية المتوفرة في الجامعة سواء كانت الدبلوم، البكالوريوس والماجستير لمعايير الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي، حيث أنها تتضمن وحدة الجودة الأكاديمية، ووحدة الجودة الإدارية ووحدة جودة العمادات المساندة. حيث أنه يتم تشكيل لجنة جودة لكل برنامج تعليمي من أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة في مجال التدريس الجامعي، والتحقوا بدورات وورش عمل حول المعايير الجودة الشاملة وأيضا إعداد وصياغة تقارير التقييم الذاتي للبرامج التعليمية وذلك بالتنسيق مع العمادة لمتابعة البرنامج في تطبيق المعايير. حيث أنها تتبع الاستراتيجيات تقييم مختلفة لتقييم عام للجودة في البرنامج، وبالإضافة إلى معرفة مدى الإنجاز الذي تحقق فيما يخص مخرجات التعلم المنشودة في البرنامج من قبل:

- الطلاب الذين يتمُّ تسجيلهم، والذين يتخرجون من البرنامج.
- توزيع استبيانات على الطلاب المحتمل تخرجهم للحصول على تغذية راجعة عن المقررات الدراسية والبرنامج بشكل عام.
- توزيع استبيانات على الخريجين للحصول على تغذية راجعة عن المقررات الدراسية والبرنامج بشكل عام.
- المقابلة الشخصية لمجموعة من الطلاب المتخرجين للتعرف على وجهة نظرهم حول المقررات الدراسية والبرنامج بشكل عام.

أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين:

- توصيات الأساتذة الزائرين حول المقررات الدراسية والبرنامج.
- المراجعة الدورية للبرنامج من خلال مراجعين خارجيين.
- الالتزام بمعايير الهيئات الدولية ذات العلاقة.
- دائرة ضمان الجودة في الجامعة:
- مراجعة نتائج عمليات التقويم:

- "الاستبيانات – اللقاءات – المراجعات الداخلية والخارجية" للتعرف على نقاط القوة في البرنامج لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها وتحسينها.
- التعرف على الإمكانات المتاحة للبرنامج والعمل في ضوئها.
- توفير تجهيزات وتسهيلات إضافية.
- تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس من خلال إلحاقهم ببرامج تدريبية وورش عمل لتحسين مهاراتهم وتطويرها في مجالات معينة كالتعليم والتعلم واستخدام التقنية.
- تعديل الخطة الدراسية وفق احتياجات المجتمع المتغيرة ومتطلبات سوق العمل المتجددة – تكثيف برامج معينة
- آخرين: مثال: من أرباب العمل الذين لديهم خريجون من البرنامج وغيرهم من أصحاب المصلحة؟ استبيانات يتم توزيعها على أرباب العمل وغيرها من الشرائح الاجتماعية ذات العلاقة للتعرف على آرائهم عن مستوى أداء الخريجين من البرنامج.

– تنظيم لقاءات دورية بأرباب العمل والمجتمع المستهدف من البرنامج.

وحدة الجودة الأكاديمية

الرؤية: تطمح الوحدة لأن تكون رائدة محلياً وإقليمياً في تطبيق معايير الجودة الأكاديمية وصولاً للتميز في الأداء والمخرجات والخدمات.

الرسالة: وحدة الجودة الأكاديمية بدائرة ضمان الجودة في جامعة الأقصى، تهدف إلى الوصول إلى أعلى مستويات الجودة في توفير البيئة التعليمية التعلمية والتدريبية لبناء القدرات الممكنة لطلبة الجامعة للتعلم المستمر لخدمة احتياجات سوق العمل المحلي والاقليمي، والارتقاء بكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية في الممارسات التدريسية وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبحث العلمي وخدمة المجتمع، و توفير مستوى متميز من جودة المرافق و الخدمات بالجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة للمؤسسات التعليم العالي.

الأهداف:

1. نشر وتعميق ثقافة الجودة والتحسين المستمر بين منتسبي الكليات الأكاديمية (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة).
2. تنمية قدرات منتسبي الكليات الأكاديمية في مجال تطبيق معايير الجودة المعتمدة محلياً واقليمياً.
3. المساهمة في توصيف البرامج التعليمية والمساقات في كل الكليات.

4. العمل على إنجاز تقارير التقييم الذاتي للبرامج التعليمية في الكليات المختلفة.
5. تأسيس منظومة لتبادل الخبرات التدريسية الناجحة بين أعضاء الهيئة التدريسية.
6. دعم التحديث والإصلاح والتطوير في أنشطة الجامعة وإيجاد جوائز أكاديمية للجودة والتميز والتفوق في سياق تحسين الجودة التنافسي.
7. الاجتهاد في تحسين جودة البيئة التعليمية لتلبية احتياجات البرامج التعليمية.

وحدة الجودة الإدارية:

الرؤية: تحقيق الإبداع والتميز في ممارسات الجودة في الإدارات المختلفة بالجامعة وفقا لمنهجية عمل مؤسسية وبيئة إدارية متكاملة .

الرسالة: تهيئة بيئة إدارية محفزة تحقق الجودة والتميز في العمليات الإدارية لتعزيز الانتماء وتنمية المهارات بما يحقق الجودة في كافة العمليات والمخرجات الجامعية.

الأهداف:

1. نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة.
2. بناء النظم الداخلية للجودة الشاملة في مختلف القطاعات الإدارية في الجامعة.
3. بناء القدرات في مجال تطبيقات الجودة الشاملة.
4. تطوير منظومة متكاملة لمعايير الجودة ومؤشرات الأداء وفقا لأفضل النماذج العالمية.

وللإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على "ماهى معايير الجودة الشاملة اللازم تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين في ضوء التجارب العالمية؟"

تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على تفادى ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية، ولقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية في عام 1992 بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة تلك العناصر على مستوى الدرجة الجامعية الأولي في الجامعات البريطانية (David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006)، كما أنشأ في عام 1995م مجلساً أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية (National Quality Assurance and Accreditation, 2004). ولقد اتفقت اللجنتان على المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة الخدمة وجاءت هذه العناصر ومعايير تقييمها كما هو موضح في الجدول رقم 1(Brukner, & Seward Verrall, David & Harold, 2000; Davis & Ringsted, 2006; National Quality Assurance and Accreditation, 2004)

جدول رقم (1): معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية.

العنصر	نواحي الجودة
1- **المنهج العلمي**	- درجة تغطية المواضيع الأساسية. - التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. - الارتباط بالواقع العملي. - الإلمام بالمعارف الأساسية. - إعداد الطالب لعصر العولمة من خلال تعلم لغة أجنبية.
2- **المرجع العلمي**	- درجة المستوى العلمي والموثوقية. - شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي. - وقت توافر المرجع العلمي. - سعر المرجع العلمي. - امتداد الاستفادة من المرجع العلمي. - أصالة المادة العلمية. - نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.
3- **أعضاء هيئة التدريس**	- المستوى العلمي والخلفية المعرفية. - إدراك احتياجات الطلاب. - الانتظام في العملية التعليمية. - الالتزام بالمنهج العلمي. - تقبل التغذية الراجعة. - العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية. - تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي. - الهدف من أسلوب التدريس المستخدم. - تنمية الاتجاه التحليلي. - تنمية النظرة المتعمقة. - درجة التفاعل الشخصي. - الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.
4- **أسلوب التقييم**	- درجة الموضوعية والاتساق. - درجة الموثوقية والشمول. - عدم التركيز على التلقين. - التركيز على القدرة التحليلية. - التركيز على التفكير الإنتقادى.
5- **النظام الإداري**	- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. - كفاءة وفعالية النظام الإداري. - تلقى الشكاوى والتعامل معها.

6- **التسهيلات المادية**	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. - تنمية وإشباع الناحية الجمالية.

وانطلاقاً من القائمة التي أوردها معهد إدارة الجودة الشاملة الفيدرالي ومن آراء العديد من الباحثين حول ماهية وعدد وترتيب هذه المتطلبات يمكن القول إن:

متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

دعم الإدارة العليا: إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.

التمهيد قبل التطبيق: زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم العالي.

توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي.

شمولية واستمرارية المتابعة: من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير.

سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.

تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.

المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.

الفوائد المرجوة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية، والتي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب، منظومة القيم الخلقية، ونظم العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الضروريات التي تجعل من حياة الطالب في المؤسسة التعليمية متعة، فضلا عن المادة العلمية التي يتلقاها تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

- رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
- رسالة وأهداف جميع الوحدات بالمؤسسة واضحة ومحددة.
- خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
- هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- وصفاً وظيفياً لكل دائرة ولكل موظف متوفرة ومحددة.
- معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات خدمية، إنتاجية، أكاديمية، إدارية، مالية
- إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- توفر نوعية وتدريباً شاملاً وملائماً لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- أدواراً واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- ارتفاعاً ملحوظاً لدافعية وانتماء والتزام ومشاركة العاملين.
- مستوى أداء مرتفعاً لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ترابطاً وتكاملاً عالياً بين الإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات والعمل بروح الفريق.
- احترام وتقدير الجامعات محلياً وعالمياً.
- حل المشاكل متواصل ومستمر والعاملون يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.
- رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها العامة تتحقق بشكل جيد.
- نوعية جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل.
- الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل.

وللإجابة على السؤال الثالث والذي بنص على:" ما هي محاور الجودة الشاملة المطبقة بجامعة الأقصى؟"

إن بؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تنصب أساسا في مجال تقويم المؤسسة التعليمية بقصد تطويرها وتحسينها، باعتبار هذا الأسلوب احد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص وتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على الجامعات إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها ويرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير ويغير مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضفي على البيئة التعليمية مناخا منتجا.

ضمن مسعى جامعة الأقصى لتحقيق رؤيتها ورسالتها للوصول إلى التميز محلياً وإقليمياً من خلال إجراء التقييم الذاتي الدوري والتقييم الخارجي على حسب نموذج هيئة الاعتماد والنوعية والجودة لوزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين لإتاحة الفرصة لمتخذي القرار لفهم والوقوف على نقاط القوة والضعف في كل برنامج تعليمي لكي يستطيع القائمون على البرنامج تطوير خطة إستراتيجية للتخلص من نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، إن كل تلك الإجراءات تؤدي إلى عملية مستمرة لتطوير وتحديث البرامج التعليمية، سعياً من الجامعة لتحقيق معايير هيئة الاعتماد والنوعية والجودة المحلية، ولكي تقودها عملية التقييم الذاتي والخارجي بكافة مكوناتها من مدخلات وعمليات ومخرجات وضوابط وقوانين لتلبية احتياجات سوق العمل المحلي والإقليمي لنشر

وتطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي المحلية والإقليمية، لتخدم خصوصية المؤسسة والتفاعل مع احتياجاتها المرحلية والمستقبلية والمساهمة في تطوير المجتمع المحلي وذلك من خلال التفاعل المستمر مع مختلف قطاعاته وتوفير الكفاءات المتخصصة لتطوير الاقتصاد الفلسطيني والإقليمي من خلال ما تقدمه الجامعة من تخصصات تخدم المجتمع الفلسطيني بشكل عام.

وقد عملت جامعة الأقصى على تنفيذ إجراء التقييم الذاتي من خلال لجنة مشكلة من قبل أعضاء هيئة التدريس في كل برنامج لإعادة تقييم المناهج والمقررات التي يتم دراستها والخطط الدراسية و استحداث تخصصات جديدة، والأخذ بأحدث النظم التعليمية التي تسمح بقدر أكبر من المشاركة الطلابية المبدعة القادرة على المنافسة، وتفتح مجالات الاختيار أمام الطلاب في دراسة المقررات وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم ورغباتهم. وبموجب القرار الإداري لرئيس الجامعة الصادر بتاريخ 2005/3/23م، تم إنشاء عمادة ضمان الجودة بجامعة الأقصى، وذلك لمواكبة متطلبات جودة التعليم العالي وتزايد أهميتها على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

محاور التقييم الذاتي المطبقة بجامعة الأقصى:

الجزء الأول

- اسم وعنوان الجامعة:
- اسم ولقب رئيس الجامعة:
- سنة التأسيس:
- لمحة عن الجامعة:
- الدرجات الأكاديمية التي تمنحها الجامعة:
- عدد الكليات / المعاهد / البرامج (خارطة هيكلية):
- عدد أعضاء المجلس الاستشاري:

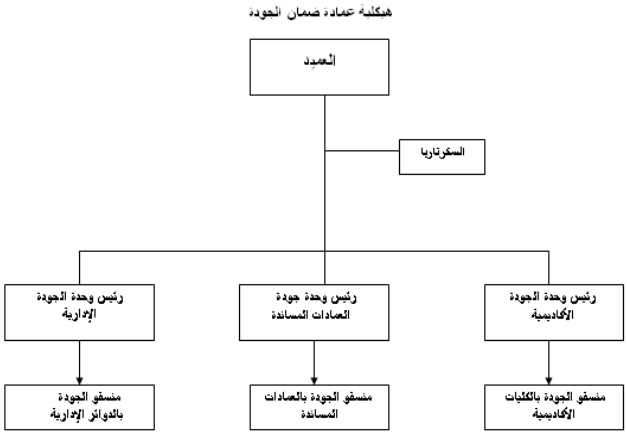
جدول رقم 2: عدد الطلبة المقبولين حسب الجنس وحسب السنوات للسنوات الخمس الماضية.

العام الجامعي	ذكور	إناث	المجموع

جدول رقم 3: عدد الخريجين للخمس سنوات الماضية.

العام الجامعي	ذكور	إناث	المجموع

عدد الإداريين في الجامعة (الهيكل التنظيمي الإداري للمؤسسة).



جدول رقم4: عدد أعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة حسب الجدول التالي:

الرتبة	الشهادة	ذكر	أنثى	متفرغ	غير متفرغ	العدد الكلي
أستاذ	دكتوراه					
أستاذ مشارك	دكتوراه					
أستاذ مساعد	دكتوراه					
محاضر	ماجستير					
مدرس	بكالوريوس					
مساعد بحث وتدريس	بكالوريوس					
مساعد تدريس وبحث علمي ومختبرات	بكالوريوس					

لمحة عن القسم/ الدائرة القائمة على البرنامج الخاضع للتقييم:

1. اسم وعنوان القسم/ الدائرة القائمة على البرنامج:
1. اسم ولقب رئيس القسم/ الدائرة:
1. مسمى البرنامج:
1. الدرجة العلمية التي يمنحها البرنامج:
1. سنة تأسيس البرنامج:
1. عدد الخريجين من البرنامج (في السنوات الأربع السابقة):

جدول رقم5: أعضاء الهيئة التدريسية بالبرنامج، حسب الجدول التالي:

	العدد

الرتبة	تفرغ كامل	تفرغ جزئي	
		نسبة التفرغ في البرنامج	نسبة التفرغ في برامج أخرى
أستاذ			
أستاذ مشارك			
أستاذ مساعد			
محاضر			
مدرس			
مساعد تدريس وبحث علمي مختبرات			
المجموع			

1. عدد الطلبة في البرنامج:
- السنة الأولى:
- السنة الثانية:
- السنة الثالثة:
- السنة الرابعة:

جدول رقم 6: عدد الطلبة في البرامج.

نوع البرنامج	عدد البرامج	عدد المدرسين		عدد الطلبة
		متفرغ	غير متفرغ	

جدول رقم 7: تقييمات سابقة في آخر خمس سنوات وأي إجراءات تبعاً لذلك.

تاريخ إجراء التقييم	نوع التقييم	إجراءات بعد التقييم	الجهة المنفذة

الجزء الثاني

1. رسالة المؤسسة وأهداف البرنامج:

رسالة المؤسسة:
رسالة البرنامج:
أهداف البرنامج:

(1-1) الأسئلة الأساسية التي تتعلق بالأهداف العامة للبرنامج:

- كيف يتم تحديد فلسفة وأهداف وأولويات البرنامج؟
- هل هناك إجماع حولها؟
- هل هنالك تناغم وثبات بينها وبين رسالة المؤسسة الأم؟ ما أوجه التشابه؟ وما الاختلاف إن وجد؟ ولماذا؟

2. النظام الإداري (الهيكلية الإدارية):

1. ما مدى التناسق بين هيكلية مساقات البرنامج ومحتواها؟
2. ما مدى ملاءمة الهيكلية وتحقيق متطلبات البرنامج من حيث طرح المساقات ومتطلبات الطلبة، الخ؟
3. هل هنالك لجان للبرنامج وتعريف لمرجعية وأهداف هذه اللجان وعضويتها؟
4. ما الفرص المتاحة للطلبة لعضوية اللجان المختلفة؟

3. الخطة التنفيذية للمنهاج

(1-3) الأسئلة الأساسية الخاصة بالخطة التنفيذية للمنهاج:

1. ما مدى التوازن بين خطة الدراسة وانتقال الطلبة بين مستويات البرنامج المختلفة؟
2. ما مدى نجاعة قياس وتقييم الطلبة في الانتقال من مستوى أدنى إلى أعلى في البرنامج؟
3. هل هنالك إمكانات وإجراءات لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؟
4. ما مدى التوازن في المنهاج بين المتطلبات الأساسية للتخصص والمتطلبات الفرعية في العلوم الطبيعية والإنسانية؟
5. ما مدى دعم الإجراءات والطرق التعليمية والتعلمية في تحقيق فلسفة وأهداف البرنامج؟
6. هل يحتوي البرنامج على أخلاقيات التخصص؟

بيئة التعليم والتعلم

(1-4) الأسئلة الأساسية الخاصة ببيئة التعليم والتعلم:

1. ما مدى توفير البرنامج لبيئة تربوية تعليمية وتعلميه فاعلة؟
2. ما مدى عكس الامتحانات والواجبات البيتية للطلبة لمستوى ومضمون المساقات؟
3. ما دور المعنيين في التقييمات المختلفة ذات العلاقة بالطلبة (الالتحاق بالبرنامج، استكمال البرنامج، التخرج، الحقوق، الواجبات، الخ)؟
4. هل تحتوي السياسات والقوانين والأنظمة ذات العلاقة بالمدرسين بنوداً تعنى بالتوظيف، والتعيين والواجبات والحقوق، والراتب، والترقية والإعفاء من الخدمة، الخ؟
5. هل تتوفر سياسات وأنظمة وقوانين مكتوبة وفي متناول أيدي الجميع؟
6. هل هناك وثائق للبرنامج وملفات الطلبة والمدرسين تشير إلى الثبات في تطبيق وتنفيذ الأنظمة والقوانين والسياسات؟

4. المرافق التعليمية التعلمية

(1-5) الأسئلة الأساسية الخاصة بالمرافق التعليمية التعلمية:

- المرافق العامة:

1. ما مدى كفاية المرافق العامة للتدريس والبحث العلمي والنشاطات اللامنهجية؟
2. ما مدى كفاية البني التحتية للتعليم بالتركيز على ملاءمة غرف التدريس والمختبرات والوسائل السمعية والبصرية، وكفاية مساحات الدراسة، وخدمات الحاسوب؟
3. هل هنالك أي معوقات لتعديل وتطوير المنهاج العلمي تبعاً لنقص في البني التحتية؟

5. المكتبة:

1. ما مدى استخدام المكتبة؟
2. هل ساعات العمل مناسبة؟
3. هل هنالك مساعدة للطلاب في المكتبة؟
4. هل المساحة مناسبة؟
5. هل المصادر كافية؟
6. ما مدى فعالية الإجراءات المتبعة في المكتبة؟
7. ما مستوى مقتنيات المكتبة وخدماتها؟

6. مرافق التدريب العملي:

1. ما مدى كفاية المرافق المخصصة للتدريب العملي من ناحية النوعية والحجم والعدد لتحقيق احتياجات الطلبة وأهداف البرنامج؟
2. كيف يتم اختيار مرافق التدريب العملي؟
3. من يساهم في وضع المعايير وعملية الاختيار؟
4. كيف يتم مواءمتها والأهداف العلمية للمساقات؟
5. كيف تتم عملية تقييم مرافق التدريب العملي من ناحية نوعية الخدمات المقدمة، والمنتفعين والمشرفين الميدانيين مقارنة مع أعداد الطلبة؟
6. ما مدى تلاؤم إجراءات الاتصال والتواصل ما بين البرنامج ومرافق التدريب العملي؟ وهل يساهم هذا الاتصال في تسهيل عملية التعليم والتعلم؟
7. هل يتم استخدام مشرفين/ مدرسين لمتابعة الطلبة في مرافق التدريب العملي؟ كيف يتم التأكيد على مؤهلاتهم؟ وكيف يتم تأهيلهم لهذا الدور؟
8. هل توجد معوقات أو مشاكل أو عقبات في التدريب والمتابعات الميدانية (من حيث استخدام المرافق، تنظيم التدريب، الخ)؟ كيف يمكن تذليل هذه العقبات إن وجدت؟

الأبحاث

(1-6) الأسئلة الأساسية الخاصة بالبحث العلمي.

9. ما العوامل التي تسهل عملية البحث العلمي، وما هي العوامل التي تعيق ذلك؟
10. هل تتوفر ميزانية كافية للبحث العلمي ؟
11. هل يوجد أهداف واضحة وسياسات محددة لتنشيط البحث العلمي؟
12. هل هناك خطط لتطوير وتنشيط البحث العلمي؟
13. هل يوجد آليات واضحة لتبادل الخبرات والبحوث العلمية مع الآخرين ؟
14. هل تتوفر آليات لنشر ودعم البحوث العلمية؟

7. الهيئات الأكاديمية والإدارية

(1-7) الأسئلة الأساسية الخاصة بالهيئات الأكاديمية

1. ما مدى كفاية أعداد ونوعية المدرسين لتحقيق متطلبات التعليم النظري والعملي للبرنامج، والقيام بالبحث العلمي وخدمة المجتمع المهني؟
2. هل يوجد وضوح وثبات في التطبيق في معايير استقطاب وتوظيف وتقييم وترقية المدرسين؟
3. ما العوامل التي تسهل عملية استقطاب وبقاء المدرسين المؤهلين، وما العوامل التي تعيق ذلك؟
4. ما مدى الاتصال والتواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم ومدى اتصالهم مع إدارة برنامجهم أو الجامعة والكلية عامة؟
5. ما الطرق والوسائل والإمكانات المتوفرة لتطوير الهيئة التدريسية؟ هل تتوفر للمدرسين إمكانات للتطوير؟ وفي أي من المجالات؟ كيف يتم تأهيل المدرسين الجدد؟
6. ما مدى رضا المدرسين عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات على مستوى برنامجهم/ دائرتهم/ كليتهم/ جامعتهم؟ ما نجاعة الإجراءات/ الطرق المتبعة في إيصال المعلومات المطلوبة للمدرسين؟
7. ما أوجه التشابه/ الاختلاف ما بين العبء الوظيفي لمدرسي البرنامج مع مدرسين من برامج أخرى مشابهة في نفس المؤسسة أو في مؤسسات أخرى؟

8. الطلبة والخريجون:

(1-8) الأسئلة الأساسية الخاصة بالطلبة والخريجين

1. ما مدى نجاعة إجراءات استقطاب واختيار الطلبة؟ وهل عدد الراغبين في الالتحاق بالبرنامج ملائم كماً ونوعاً؟ وكيف يتم التأكيد على معايير الاختيار وتطبيقها؟ مع بيان الأسباب في الحالات الاستثنائية.
2. هل عدد الطلبة الملتحقين بالبرنامج مناسب لعدد المدرسين والمرافق المتوفرة؟
3. ما مدى فاعلية الخدمات التالية والمتوفرة للطلبة (الإرشاد الأكاديمي، الرعاية الصحية، المواصلات، توفر مرافق الراحة في المؤسسة)؟ وفي حالة عدم توفر أي من الخدمات المذكورة ما سبب ذلك؟
4. ما مدى التنوع في خلفيات الطلبة (الاجتماعية، الاقتصادية) الذي يتوخاه البرنامج؟ وكيف يتم التأكيد على ذلك؟
5. كيف يتم التعامل مع القضايا ذات العلاقة بمشاكل الطلبة؟
6. كيف يتم التعامل مع وثائق الطلبة ونتائجهم الفصلية وشهاداتهم؟

7. ما مدى تحقيق الطلبة لمتطلبات النجاح في مستويات البرنامج المختلفة؟
8. كيف تتم عملية تسهيل انتقال الطلبة من الدراسة الثانوية إلى البرنامج داخل المؤسسة؟
9. ما تكلفة الطالب في البرنامج مقارنة مع برامج مشابهة؟ مع بيان تبريرات للتكلفة العالية.
10. ما الأساليب التي يتبعها البرنامج لمتابعة الخريجين؟
11. ما مدى مساهمة الخريجين في العمالة الوطنية؟
12. هل هنالك صفات / إسهامات استثنائية لخريجي البرنامج؟ ما هي؟ وفي أي من المجالات؟
13. ما مدى توافق أنماط عمل الخريجين (الوظائف) للخريجين في الأعوام الثلاثة السابقة وأهداف ورسالة البرنامج؟

9. التمويل

(9-1) الأسئلة الأساسية الخاصة بالتمويل

1. كيف يتم تمويل البرنامج وأنشطته المختلفة ليتمكن من أداء رسالته وتحقيق أهدافه؟
2. ما مصادر التمويل ومدى استدامتها؟

10- التواصل الخارجي والتبادل المعرفي والعلاقات العامة.

(10-1) الأسئلة الأساسية الخاصة بالتواصل الخارجي والتبادل المعرفي والعلاقات العامة:

1. ما مدى تشبيك البرنامج مع برامج خارجية مشابهة (إن وجدت)؟
2. ما مجالات التشبيك القائمة (إن وجدت)؟
1. كيف تنظر إلى إجراءات التشبيك والتبادل مع البرامج الأخرى وأثرها في تطوير البرنامج؟

10. أنظمة ضمان الجودة

(11-1) الأسئلة الأساسية الخاصة بأنظمة ضمان الجودة:

1. ما مدى استخدام إجراءات التقييم المنهجية لمكونات البرنامج في سبيل مراجعته من أجل تطويره ودعمه؟
2. هل يتم إشراك المعنيين في التقييم؟ كيف؟

11. التخطيط الاستراتيجي والقدرة على التغيير

(12-1) الأسئلة الأساسية والخاصة بالتخطيط الاستراتيجي والقدرة على التغيير.

1. هل تقوم المؤسسة أو البرنامج بتخطيط استراتيجي دوري لمراجعة الأداء وتحديد المسار المستقبلي؟أعط أمثلة إن توفر .
2. هل لدى المؤسسة أو البرنامج القدرة على التغيير في ضوء المتغيرات في البيئة التعليمية الداخلية أو البيئة الاقتصادية – الاجتماعية الخارجية؟ أعط أمثلة إن توفر .

الملخص

اكتب ملخصا مختصرا عن كل مما يأتي:

1. نقاط القوة والضعف في البرنامج.

أولا: قوة البرنامج.

ثانيا: ضعف واحتياجات البرنامج.

1. التغيرات التي طرأت منذ التقييم السابق إن وجدت.
2. مساهمة التقرير في الإعداد للتخطيط الاستراتيجي.

صياغة أهداف ورسالة الجامعة بصورة واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق ويمكن قياسها.

1. توفر الرغبة الحقيقية والصادقة لدى إدارة الجامعة للمقترحات الهادفة إلى تحسين وتطوير الوضع التعليمي.
2. إشراك الأساتذة والموظفين والطلبة في رسم سياسة الجامعة.
3. توعية وتثقيف جميع العاملين (أساتذة وطلبة وموظفين وعاملين) بإدارة الجودة الشاملة وبصورة مستمرة.
4. الاهتمام وحث أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام أساليب التدريس التي تعتمد على تعليم التفكير للطلبة.
5. توفير مستلزمات التعلم الصفي (حواسيب ،شاشات عرض، أجهزة عارضة، مختبرات).
6. استخدام أساليب تقويم متنوعة لتقويم شخصية الطالب من جوانب متعددة وعدم الاقتصار على جانب المعلومات فقط.
7. تجديد وتحديث المناهج الدراسية في ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي.
8. اختيار الكفء من الكادر التدريسي عند اختياره لتنفيذ أعمال ومهام جديدة.
9. الاهتمام الواسع بكفاءة واختيار عضو هيئة التدريس في الجامعة.
10. الاهتمام الواسع بالحوافز والمكافآت التشجيعية (للعاملين والطلبة)المتميزين في أدائهم في الجامعة.
11. اختيار أشخاص مؤهلين في الأقسام الإدارية والخدمية في الجامعة.
12. التقليل من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعة.
13. توفر مكتبات غنية في الكتب والمصادر المختلفة في أقسام وكليات الجامعة بالإضافة إلى المكتبة المركزية.
14. توفر قاعدة بيانات متكاملة تغطي مجالات الأنشطة والفعاليات المختلفة في الجامعة.
15. توفير بيئة تساعد العاملين والطلبة على الإبداع والتطوير داخل الجامعة.
16. وضع معايير لقبول الطلبة في الجامعة.
17. الاهتمام بالمكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين ،من حيث المساحة والتجهيزات الملائمة.
18. جعل الود والاحترام المتبادل بين العاملين وبينهم وبين الطلبة ثقافة شائعة.
19. توفير شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.

20. استخدام أنظمة حديثة في نقل المعلومات وتبادلها في مؤسسات الجامعة.
21. اهتمام الجامعة وتشجيعها للتعلم الذاتي لدى الطلبة.
22. المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة وتحليل النتائج طوال العام الدراسي.
23. تهيئة الفرص المتكافئة لجميع العاملين لتحقيق النمو المتكامل في شخصياتهم.
24. توفر الخدمات الصحية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة.
25. أعداد الطلبة في الصف الواحد يكون قليلا.
26. توفير السكن الملائم للعاملين والطلبة الوافدين.
27. مساحات القاعات الدراسية واسعة تستوعب أعداد الطلبة.
28. التقويم الدوري لأعمال الجامعة ومؤسساتها لتشخيص المعوقات ووضع العلاجات المناسبة.
29. القضاء على الروتين والفساد الإداري في إنجاز الأعمال واتخاذ القرارات في الجامعة.
30. الاهتمام بالأنشطة العلمية والاجتماعية والترفيهية في الجامعة.
31. استقلالية الجامعة وعدم تأثر الجامعة بالجاذبات السياسية.
32. إعداد البرامج التعليمية وفقا لحاجات سوق العمل والمجتمع.
33. دعم نشاطات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي ماديا ومعنويا.
34. الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم ويكون الاحترام المتبادل بين جميع العاملين والطلبة هو السائد في العلاقات بينهم.
35. توفير الملاعب الرياضية المختلفة وإنشاء المسارح والقاعات لأغراض الفنون الجميلة.
36. الاهتمام بالبيئة والحفاظ عليها من التلوث من خلال الاهتمام بالنظافة وإنشاء الحدائق والتشجير بنظام هندسي جميل.
37. الاهتمام بالتوصيف الوظيفي الواضح لعمل أي موظف بالجامعة.
38. توصيف المناهج الدراسية من حيث إعداد وصياغة أهدافها وتوزيع مفرداتها على أشهر السنة الدراسية.
39. تأسيس وحدة المناهج الدراسية في الجامعة وكلياتها لمتابعة سير تطبيق المنهج الدراسي في الجامعة.
40. العمل على إنشاء دائرة الامتحانات للإشراف الكامل على عقد وإجراء الامتحانات.

وللإجابة على السؤال الرابع الذي ينص على"ما معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة الأقصى؟"

إن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لتحقيق مستوى جيد من النوعية في التعليم الذي يمر بمرحلة من عدم الاستقرار ،قد تعترض سبيله بعض المعوقات والتي استنبطت من خلال المقابلات الشخصية التي تم إجراؤها من قبل فريق الجودة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية الذين حضروا الدورات التدريبية الخاصة بتطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعة وتم أخذ التغذية الراجعة من قبلهم وخلاصة هذه التقييمات وجد الأتي:

1. عدم وجود تخصصات كافية لتطبيق برنامج الجودة الشاملة.
2. عدم اقتناع الإدارات بفلسفة الجودة الشاملة وعدم تبنيها لها لضعف قناعتها بجدوى التغيير.
3. عدم انسجام العلاقة بين الإدارة والعاملين في الجامعة.
4. الالتزام بالشعارات فقط دون التطبيق الفعلي لفلسفة الجودة الشاملة.
5. معايير قياس الجودة غير واضحة ومتجددة لقياس مدى التقدم والإنجاز.
6. جمود الأنظمة والقوانين وبروز الروتين والفساد الإداري في السياسات الإدارية.
7. عدم توفر بيانات متكاملة عن مجالات العمل داخل الجامعة.
8. قلة التمويل المالي وضخامة التكاليف المصاحبة لتطبيق الجودة الشاملة.
9. المركزية في صنع السياسات التعليمية واتخاذ القرارات في الجامعة.
10. عدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
11. إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ أعمال معينة.
12. عدم ملاءمة المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس.
13. قلة تنوع مصادر التعليم في الجامعة.
14. تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية في الجامعة.
15. مساحات القاعات الدراسية لا تكفي لأعداد الطلبة.
16. قلة توفر بيانات متكاملة تغطي أنشطة وفعاليات الجامعة.
17. قلة توفر مستلزمات الأنشطة الصفية (كالحواسيب، المختبرات والوسائل التعليمية).
18. عدم الاهتمام بالتعلم الذاتي للطلبة.
19. عدم الاهتمام بتطوير وتحديث البرامج العلمية.
20. عدم وضوح بعض المصطلحات المرفقة للجودة الشاملة.

توصيات البحث:

في ضوء أهداف الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. العمل على نشر ثقافة الجودة في برامج الجامعات من أجل إدارة التعليم الجامعي بالجودة الشاملة.
2. توظيف نتائج الأبحاث العلمية في تطوير العملية التعليمية.
3. تطوير قواعد معلومات خاصة بالطلبة والمدرسين والإداريين والشؤون المالية للاسترشاد بها في عملية التطوير.
4. تنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تعني بجودة التعليم الجامعي لصقل خبرات الأكاديميين العاملين.
5. تدريب المحاضرين والإداريين على كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي حسب المواصفات العلمية.
6. اعتماد سياسة التقويم الخارجي للتحقق من مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

7. توظيف التكنولوجيا في اكتساب المفاهيم والمهارات.
8. اعتماد التخطيط الإستراتيجي كمدخل لإدارة الجودة الشاملة.
9. دراسات مقترحة: في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثون الدراسات التالية:

أ. مدى التطبيق لضمان الجودة الشاملة الواقع والطموح من وجهة نظر أداء العمداء ورؤساء الأقسام في جامعة الأقصى.

ب. تحسين فعالية الموظفين وكفاءتهم في تبسيط وتطوير العمل في مؤسسات التعليم العالي.

ج. هندسة الإجراءات الإدارية في الجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

د. تقييم نظم المعلومات الإدارية في ضوء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية.

ه. السمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي بالجامعات الفلسطينية.

و. التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي.

ز. سبل القيام بدراسة تقييمية لتطبيق الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية في مجالات (إدارة الموارد المادية والمالية والفنية).

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية:

1. الحراحشة، محمد عبد (2012): تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين، الإداريين في جامعة آل البيت، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي في جامعة الزرقاء الخاصة، في الفترة من 10-2012/5/12.
2. الجنابي،عبد الستار شفيق (2012): وسائل تحسين أداء عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، كلية الصفة، جامعة الكوفة، ص1-ص24.
3. الطائي، وقدادة (2003): إدارة الجودة الشاملة مفهوم وإطار للتطبيق في الجامعات وكليات العلوم الإدارية لتطوير وتحسين مستويات الأداء، المؤتمر العلمي الثامن: ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزرقاء 21-23-2003م.
4. العلوي، حسين محمد (1998): إدارة الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالي، جامعة الملك بن عبد العزيز، مركز النشر العلمى جدة.
5. باد يرو، اديدجي (2006): الدليل الصناعي إلي ايزو 9000، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.
6. دياب، سهيل رزق (2009): معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، الجامعة الفلسطينية الفاعلة، دراسة حالة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،ع17 ص12-ص43.
7. دياب، سهيل رزق (2006): مؤشرات الجودة وتوظيفها في تنظيم التعليم والتعلم، الجودة في التعليم العالي، مج(22) ع(1) ص10-ص12.
8. عابدين، محمود عباس (1992): الجودة واقتصادياتها في التربية، دراسة نقدية، دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، مج7 ،ج44 ص69-ص145.
9. عساف، عبدو الحلو، غسان (2009): واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح الوطنية، مج13، ع3، ص713-ص744.
10. كورتل، فريد، كحيلة، أمال (2012): الجودة وأنظمة الايزو، عمان الأردن، دار الكنوز للمعرفة العلمية.
11. ويليامز، ريتشارد (1999): أساسيات إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الكريم العقيل، مكتبة جرير، الرياض السعودية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

1. Accreditation of, (Davis, D .J & Ringsted, c. (2006) 1.
2. Undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? Adv Health sci Educ theory, part, 11(3), 305-313.
3. David, B, & Harlod, T (2000). Quality in higher education (vol.6) Routledge, part of the Taylor & Franacis Group.
4. Hurst, c. (2002): To tal Quality. Management in higher education. How concepts and processes manifest themselves in the classroom Doctoral Dissertation University of Idaho, AAT3055388.
5. H, r t2, O. (2002): Effective leadership for total Quality management, Doctoral Dissertation university of Missouri – Rolla, AAT3053626.
6. Verrall, G.M., Brukner, P.D., & Seward, H.G (2006).
7. Doctor. On the side lines. Med. Aust, 184 (5). 244 – 248.
8. National Quality Assurance and Accreditation. (2004).
9. The handbook: National Quality Assurance and Accreditation.
10. Padhi, nayam tara (2010): the eight elements of TQM.

نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور عبدالله بن إبراهيم المهيدب
عميد عمادة الجودة
جامعة الملك سعود' المملكة العربية السعودية
aakawy@ksu.edu.sa

الأستاذ الدكتور أحمد عكاوي
مستشار عمادة الجودة
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
muhaidib@ksu.edu.sa

الملخص: *أنشأت جامعة الملك سعود عمادة للجودة وفق أفضل الممارسات العالمية لتكون مهمتها الارتقاء بجودة الأداء الجامعي، وتعتبر هذه العمادة حلقة الاتصال بين الجامعة ووحداتها المختلفة من ناحية، وبين هيئات الاعتماد الأكاديمي الدولية والوطنية من ناحية أخرى. وقد أنشأت العمادة نظاماً لإدارة الجودة ينظم عملية ضمان الجودة والاعتماد بالجامعة والكليات والبرامج الأكاديمية والوحدات الإدارية. يرتكز نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS على متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية NCAAA بالإضافة إلى أفضل الممارسات العالمية في هذا الشأن. يشمل النظام 11 معياراً رئيساً يندرج تحتها عدداً من المعايير الفرعية والعناصر. تقسم هذه المعايير إلى عدة مجموعات تقيس القدرة المؤسسية، وعوامل تمكين الدعم، والتفاعل مع المجتمع. يبنى النظام على تقويم العمليات والنتائج المترتبة عليها وفق نظام كمي ونوعي. يتم تقويم العمليات وفق النهج Approach، والتطبيق Deployment، والتعلم Learning، والتكامل Integration، في حين يتم تقويم النتائج بعدد من مؤشرات الأداء الكمية والنوعية البالغ عددها 56 مؤشراً، ويتم تقويمها أيضا بمستوى الأداء Level، والاتجاه Trend، والمقارنة Comparison، والتكامل Integration، وذلك وفق نموذج مالكوم بالدريج. يتم تقويم أداء الجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية كمياً بمجموع مكون من 1000 نقطة. يوجد بالنظام دورتان للتقويم، الأولى هي للتقويم الداخلي وتنفذ كل خمس سنوات، والثانية للتقويم السنوي، ويقوم بهم هيئة من المستشارين من ذوي الخبرة بنظام إدارة الجودة بالجامعة. يوصف النظام بالتفصيل نوعية ومصادر ومستوى استخدام الإحصاءات والمعلومات والوثائق المطلوبة لكي تكون دليلاً على تقويم الأداء. ينتج النظام عدداً من التقارير المتخصصة التي تعد وفق مسئوليات وجدول زمني محدد. يتم حالياً أتمتة نظام إدارة الجودة من أجل توخي الدقة في البيانات وتوفير الجهد. يرتبط نظام إدارة الجودة ارتباطا وثيقًا بالتخطيط على مستوى الجامعة ليربط الأنشطة اليومية والشهرية والسنوية بالأهداف الإستراتيجية للجامعة. من أهم الدروس المستفادة في بناء نظام إدارة الجودة هي أن دعم الإدارة العليا، والتخطيط السليم، والاستثمار في التدريب، والإطلاع على الممارسات العالمية، ومشاركة وتشجيع جميع العاملين في العمادة، وبناء مؤشرات الأداء المناسبة، وتوفير قواعد البيانات الآلية والحديثة تعتبر أساس نجاح العمادة ونظام الجودة بها. وتوضح هذه الورقة تفاصيل نظام إدارة الجودة بالجامعة وآليات تطبيقه.*

الكلمات المفتاحية: *نظام إدارة الجودة، جامعة الملك سعود، المنهجية، التطبيق، التكامل، التعلم، المقارنة.*

المقدمة

تأتي الجودة ضمن منظومة متكاملة تسمى "نظام إدارة الجودة Quality Management System" والذي تم تعريفه في الكثير من الأدبيات ذات الصلة بالجودة بوجه عام. وقد عرفت المنظمة الدولية للمعايير International Organization for Standardization نظام إدارة الجودة على أنه "الهيكل التنظيمي، والمسئوليات المحددة، والإجراءات، والعمليات، والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة (أي هي الأنشطة المتناسقة للتوجيه والتحكم في المؤسسة فيما يخص الجودة) شاملة جميع الأنشطة التي تسهم في الجودة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. أما مجلس المعايير بكندا Standards Council of Canada فقد عرف نظام إدارة الجودة على أنه "النظام الذي يحدد وينشأ سياسة وأهداف وعمليات الجودة بالمؤسسة". وفي قاموس إدارة الأعمال Business Dictionary، تم تعريف هذا النظام على أنه "المنهجية التي تستخدمها المؤسسة في خفض أو القضاء على حالات عدم التطابق للمواصفات والمعايرة وتوقعات العملاء، وذلك بأسلوب أكثر فاعلية وكفاءة. وعرفت الجمعية الأمريكية للجودة America Society for Quality نظام إدارة الجودة على أنه "تقنية إدارية تستخدم للتواصل مع الموظفين من أجل حثهم على إنتاج منتجات وخدمات ذات جودة عالية، والتأثير على أنشطة الموظفين للقيام بمهامهم وفق مواصفات الجودة". وأضافت هذه الجمعية أن الغرض من نظام إدارة الجودة هو تكوين رؤية لدى الموظفين، وإعداد معايير للموظفين، وبناء نظم للتحفيز داخل المؤسسة، وتحديد أهداف للموظفين، والتقليل من مقاومة التغيير داخل المؤسسة، والمساعدة في نظم الشراكة في المؤسسة. لذا، فان نجاح المؤسسة يعد فقط انعكاس لمدى تقديم هذه المؤسسة لمنتجات وخدمات ذات جودة عالية أكثر من المنافسين وأيضا بسعر منافس.

تعتبر الجودة في التعليم فكرة مقتبسة من الصناعة مما يسمى إدارة الجودة الشاملة (كروسبي 1979م Crosby، ديمنج 1986م Deming). وأكد جوران (1988م) Juran أن الجودة في التعليم العالي هي منهج وعملية إدارية الهدف منها تحقيق كفاية التعليم العالي وخلق وإيجاد البيئة الأكاديمية المناسبة للطلاب لإكمال دراستهم. أما كرافت (1994م) Craft فقد أوضح أن تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي يهدف إلى إقناع الحكومات والمستثمرين بأن مؤسسات التعليم العالي تؤدي عملاً جيداً وتبذل الجهود لضمان جودة التعليم ومخرجاته

بناء على مؤشرات مختلفة تتضمن تحسن وإصلاح ورفع مستوى التدريس والعملية التعليمية وتطوير البحث العلمي ورفع كفاءة الخريجين وتحديث معايير الاعتماد وقياس أداءها مع مؤسسات أخرى (المقارنة المرجعية).

تركز هذه الورقة على نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود من حيث بناء النظام ومعاييره وآلية تطبيقه وغيره من التفاصيل ذات الصلة.

جامعة الملك سعود

تعتبر جامعة الملك سعود من أقدم الجامعات الحكومية السعودية، وقد تأسست في عام (1377هـ)، حيث بدأت بكلية الآداب في عام (1377هـ)، وأصبحت في عام (2008م) تضم 76 كلية وأكثر من 400 برنامج أكاديمي. وفي عام 2009م، تم إنشاء ثلاث جامعات جديدة استقلت عن جامعة الملك سعود وهي جامعة الأمير سلمان بالخرج، جامعة شقراء، جامعة المجمعة. وتم إجراء إعادة الهيكلة بغرض تحقيق مزيد من الكفاءة التنظيمية وإدارة أكثر فعالية وفقاً لأهداف الجامعة الإستراتيجية. وحالياً تضم جامعة الملك سعود 21 كلية موزعة على أربع تخصصات رئيسة وهي:

1. الكليات الإنسانية (الآداب، التربية، إدارة الأعمال، الحقوق والعلوم السياسية، اللغات والترجمة، السياحة والآثار، معهد اللغة العربية، المعلمين، التربية البدنية وعلوم الحركة).
2. الكليات العلمية (العلوم، الهندسة،علوم الأغذية والزراعة، علوم الحاسب والمعلومات، العمارة والتخطيط).
3. الكليات الصحية (الطب، طب الأسنان، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، التمريض).
4. الكليات المجتمعية (الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، كلية المجتمع بالرياض). وطبقاً لإحصائيات العام الجامعي 2011-2012م، يدرس بجامعة الملك سعود 59027 طالب وطالبة منهم 52339 طالب في مرحلة البكالوريوس، 6688 طالب في مرحلة الدراسات العليا موزعين على 91 برنامج بكالوريوس، 88 برنامج ماجستير، 37 برنامج دكتوراه. ويعمل بجامعة الملك سعود حوالي 6785 عضو هيئة تدريس بينهم 3493 حاصلين على الدكتوراه، 11169 موظف إداري.

وكالة جامعة الملك سعود للتطوير والجودة

في ظل الحراك التطويري الذي ساد الجامعات على مستوى العالم، فقد أدركت جامعة الملك سعود أهمية التطوير، وبادرت في عام 2008م بإنشاء وكالة متخصصة للتطوير والجودة تكون رسالتها: تحقيق الريادة العالمية للجامعة بالتخطيط الإستراتيجي الفاعل وتطبيق أنظمة الجودة، والتطوير الشامل لرفع كفاءة الأداء الإداري والأكاديمي في بيئة داعمة، وشراكة مجتمعية بناءة. يتبع هذه الوكالة عدد من العمادات والإدارات وهي: عمادة الجودة، وعمادة التطوير، وعمادة التعليم الالكتروني، وإدارة المتابعة، والإدارة العامة للإحصاء والمعلومات.

الممارسات العالمية والإقليمية والمحلية في مجال الجودة

بدء إنشاء نظم للجودة مبكراً في الدول العربية وذلك بعد عام 2000م، وقد جمع العبيدي (2009م) معلومات هامة عن بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي في الوطن العربي على النحو المبين في جدول (1).

جدول (1) بعض هيئات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالوطن العربي (العبيدي 2009م).

الدولة	المسمى	تاريخ الإنشاء
الأمارات	هيئة الاعتماد الأكاديمي	1999م
سلطنة عُمان	مجلس الاعتماد	2001م
مصر	اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد	2001م 2006م
فلسطين	الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية لمؤسسات التعليم العالي	2002م
السودان	الهيئة العليا للاعتماد والتقويم	2003م
الأردن	هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي	2005م
ليبيا	مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية	2006م
السعودية	الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي	2008م
البحرين	هيئة ضمان الجودة	2008م
تونس	الهيئة الوطنية للتقويم وضمان الجودة والاعتماد	2008م

وفي عام 2007م أنشأت المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA) (الشبكة العربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم سابقاً) وهي جمعية دولية غير ربحية تأسست في بلجيكا في شهر يوليو عام 2007م، وغايتها الأساسية النهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص. كما أنشأت الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي في عام 2007م كمنظمة غير حكومية لا تستهدف الربح، وتهدف إلى تبادل المعلومات حول ضمان الجودة، وبناء هيئات جديدة لضمان الجودة، ووضع معايير جديدة لإنشاء هيئات ضمان الجودة أو دعمه، ونشر الممارسات الجيدة في ضمان الجودة، وتعزيز الاتصال بين هيئات ضمان الجودة في البلدان المختلفة. وللتواصل مع هذه الهيئات ولإنشاء نظم للجودة، فقد أنشأت الجامعات مراكز للجودة تحت مسميات

مختلفة سواء مراكز أو إدارات أو عمادات. ففي المملكة العربية السعودية تسمى "عمادة الجودة" أو "عمادة التطوير والجودة"، وفي مصر تسمى "مركز ضمان الجودة والاعتماد" أو "مركز ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد". ويبين جدول (2) أمثلة لهذه المراكز والعمادات.

جدول (2) أمثلة لمراكز وعمادات الجودة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي.

أولاً: المستوى الوطني

الجامعة	المسمى	الرسالة/المهام
الملك فهد للبترول والمعادن	عمادة التطوير الأكاديمي	تساعد الجامعة في التحسين المستمر لنظامها الأكاديمي من خلال حث أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لبذل أقصى طاقاتهم في التعليم والبحث، وتقديم النصح للجامعة في تحسين برامجها الأكاديمية والتجهيزات والعمليات من أجل تحقيق أفضل معايير للجودة
الملك خالد	عمادة التطوير الأكاديمي والجودة	تقديم المشورة اللازمة للجامعة لضمان الجودة وللتطوير المستمر لبرامجها الأكاديمية ومناشطها العلمية والتعليمية والإدارية وتحقيق التميز في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع مما يدعم مركزها العلمي التنافسي بين الجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي ويضمن لها ثقة المجتمع والمؤسسات التعليمية الأخرى
الملك فيصل	عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي	الريادة في وضع معايير الجودة العالية، وتعزيز جودة البرامج الأكاديمية والخدمية والإدارية وفقاً للمعايير الدولية، والتأهب للاعتماد المحلي والإقليمي والدولي وكسب ثقة المستفيدين في المجتمع
طيبة	عمادة الجودة	العمل المستمر على تحسين الجودة في جميع وحدات الجامعة بما يحقق أداء الجامعة لرسالتها وأهدافها الإستراتيجية على أكمل وجه من نشر ودعم وتطبيق مفاهيم الجودة

ثانياً: المستوى الإقليمي

الجامعة /الدولة	المسمى	الرسالة/المهام
الإمارات / الإمارات العربية المتحدة	مكتب ضمان الجودة الأكاديمي	يحدد ويخطط وينفذ مقاييس لتحسين البرامج الأكاديمية وممارسات التعليم والموارد، ويهدف باستمرار إلى رفع معايير انجازات الطلاب، كما يعمل على تحسين المعايير الأكاديمية لإضافة قيمة إلى خريجي جامعة الإمارات من خلال تقديم دليل على انجازاتهم، ويعمل على تنمية سمعة الجامعة كجامعة ملتزمة بالتحسين المستمر والتوقعات العالية
قطر / قطر	مكتب التنمية وتطوير عمليات التعليم	تتمثل رسالة مكتب التنمية المهنية وتطوير عمليات التعليم في العمل على دعم جميع أعضاء هيئة التدريس بالبرامج المستمرة للتنمية المهنية والأنشطة المنهجية التي تلبي احتياجاتهم لتحقيق مستوى عالي من الجودة والتميز الأكاديمي. ويهدف المكتب إلى تسهيل ومساندة الجهود الخاصة بأعضاء هيئة التدريس لتكوين مجتمعات تعلم تربط الأبحاث بتطوير عمليات التعليم والتعلم في مجتمع جامعي متعاون يطبق أفضل الممارسات التدريسية وذلك من خلال ورشات عمل وحلقات بحث تعزز المناهج الدراسية و الإبداع
الهاشمية / الأردن	مركز ضمان الجودة الأكاديمية	المساهمة في الارتقاء والتحسين المستمر للبرامج والخدمات التعليمية في مختلف كليات الجامعة الهاشمية ومعاهدها وضمانها من خلال تحسين العمليات المتعلقة بالمخرجات الأكاديمية وفقاً للمعايير المحلية والعالمية للاعتماد وضمان الجودة الأكاديمية
القاهرة / مصر	مركز ضمان الجودة والاعتماد	المساهمة في وضع جامعة القاهرة على الخريطة الدولية للجامعات المتقدمة ذات الهوية العلمية المتميزة بما يضمن الاعتراف الدولي بها، وبحيث تكون قادرة على إنتاج خريج متميز قادر على المنافسة في أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية، وأن يسهم البحث العلمي بها في حل مشاكل المجتمع القومية وأن يقوم علماؤها البارزون بدور فعال في تطوير العلوم واستكشافاته واستحداث نظرياته
الإسكندرية / مصر	مركز ضمان الجودة	تهيئة جامعة الإسكندرية للوفاء بمتطلبات ومعايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ونشر ثقافة الجودة، وقيادة عملية التحسين المستمر للأداء المؤسسي والأكاديمي، وكسب ثقة المجتمع في الخريجين وفقاً لمعايير عالمية يرضى عنها المجتمع لجودة الأداء، ومتابعة الخطط التنفيذية لإستراتيجية الجامعة لضمان الجودة

ثالثاً: المستوى الدولي

الجامعة /الدولة	المسمى	الرسالة/المهام
كامبردج / المملكة المتحدة	مكتب تطوير جامعة كامبردج Cambridge University Development Office (CUDO)	دعم الجامعة في رسالتها للإسهام في المجتمع من خلال تقديم تعليم وتعلم وبحث علمي على مستوى عالي ودولي من التميز، كما يعمل على إشراك الخريجين والداعمين والأصدقاء في رسالة الجامعة وبرامج التطوير المرتبطة بها
جرينتش / المملكة المتحدة	وحدة التعلم والجودة Learning and Quality Unit (LQU)	تعتبر بؤرة مركزية بالجامعة تعمل على تكامل التعلم والجودة، ومسئولة عن إدارة الجودة وتطوير السياسات والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم والجودة

الجامعة /الدولة	المسمى	الرسالة/المهام
موناش / استراليا	وحدة الجودة بجامعة موناش Monash Quality Unit (MQU)	تعمل على ضمان الجودة والتحسين في الجامعة من خلال دورة الجودة: تخطيط، تنفيذ، تقويم، تحسين. كما تقدم دعم لمجتمع الجامعة لضمان أنها تتماشى مع معايير التعليم العالي
تورينتو / كندا	مكتب وكيل الجامعة – البرامج الأكاديمية – عملية ضمان الجودة Office of Vice-Provost, Academic Programs, Toronto Quality Assurance Process (TQAP)	تتأكد من أن جامعة تورينتو تعمل وفق إطار ضمان الجودة لإقليم أونتاريو، كندا

عمادة الجودة بجامعة الملك سعود

أنشئت إدارة الجودة بجامعة الملك سعود في عام 1428هـ، وبعد ذلك صدر الأمر السامي بالموافقة على تحويل إدارة الجودة إلى عمادة الجودة في عام 1429هـ، وتتمثل رؤية العمادة ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية فيما يلي:

رؤية العمادة

الإبداع والتميز في ممارسات الجودة بالجامعة.

رسالة العمادة

التحسين المستمر للجودة في جميع وحدات الجامعة من خلال تطبيق أنظمة الجودة الحديثة لدعم رسالة الجامعة وتحقيق أهدافها الإستراتيجية.

الأهداف الإستراتيجية للعمادة

تبنت عمادة الجودة بجامعة الملك سعود ثمانية أهداف رئيسة في خطتها الإستراتيجية هي:

1. تطوير العمل الإداري لرفع كفاءة الأداء وزيادة الإنتاجية في الوحدات الإدارية المختلفة بالجامعة.
2. إيجاد نظام شامل وفاعل للتقويم الذاتي وضمان الجودة.
3. تحسين قدرات منسوبي الجامعة في مجال تطبيقات الجودة.
4. تطوير نظام لتبادل المعرفة والمعلومات مع الخبراء والمختصين في مجال الجودة، إضافة إلى التعاون والتنسيق مع وحدات ومراكز وهيئات ومنظمات الجودة محلياً، وإقليمياً، ودولياً.
5. تحقيق الاعتماد الأكاديمي ومستوى عال من التصنيف العالمي لكسب ثقة المجتمع.
6. دعم وتشجيع الإبداع والتميز وتنمية روح المنافسة في الجامعة.
7. التحسين المستمر لضمان التوافق مع معايير الجودة.
8. ضمان موائمة مخرجات الجامعة لاحتياجات سوق العمل.

وبعد إنشاء عمادة الجودة وتجهيزها بالبنية الأساسية والأجهزة وتعيين الكوادر البشرية الأكاديمية والإدارية وإعداد الخطة الإستراتيجية، كان من أهم أولويات هذه الخطة هو إنشاء نظام لإدارة الجودة والذي هو محور هذه الورقة.

نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود KSU-QMS

أصبح الاعتماد الأكاديمي من أهم التحديات في القرن الواحد والعشرين على مستوى العالم بوجه عام، أما في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، فان الأمر يتعلق بجزأين أساسيين هما: "مالذي سنفعله" و"كيف سنفعله" في سبيل الاستجابة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي. يرتبط الاعتماد الأكاديمي ارتباطا وثيقا بنظم ضمان الجودة الداخلية (IQA) وهما متكاملان ولاينفصلان. أو بمعنى آخر، فان الاعتماد الأكاديمي يعتبر ضمان جودة خارجي EQA، ولكي تحصل المؤسسة على الاعتماد فان المعادلة EQA=IQA لابد أن تتحقق. وفي هذا الإطار ولتحقيق هذه المعادلة، فقد سلكت جامعة الملك سعود منهجين وهما "ما" و"كيف"، حيث تم تحديد ووصف ذلك بدقة في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS. ركز المنهج الأول وهو "ما" على متطلبات نظام ضمان الجودة الداخلي، في حين ركز المنهج الثاني وهو "كيف" على الآلية التي تستخدمها الجامعة لكي تطور نظام ضمان الجودة الداخلي لكي لايوفي فقط بمتطلبات الاعتماد (ضمان الجودة الخارجي) بل يفوقه.إن المنهج الأول وهو "ما" يهتم بالعمليات وفق المعايير الأساسية Standards والفرعية Criteria والنتائج وفق مؤشرات الأداء الرئيسة KPIs وطرق التدقيق والتقويم، وهو متشابه في قواعده وأسسه عبر مختلف الدول والقارات. هذه المنهجية تؤدي إلى تحقيق الجودة داخل المؤسسة وتجعلها تفي بالغرض من وجودها، وتعمل كذلك على تحقيق مخرجات تعليمية مرتكزة على الطالب، دعم مصادر وتجهيزات التعلم، وتقديم خدمات مجتمعية مرتكزة على احتياجات العملاء، تحقيق رسالة وأهداف وغايات المؤسسة، كما تؤدي أيضا إلى بحث علمي متميز. المنهج الثاني وهو "كيف" يركز على كيفية تحقيق ضمان الجودة الداخلي بمؤسسات التعليم العالي لكي يتوافق مع الأسس القانونية لمعايير الاعتماد الوطنية. نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود لا يستوفي فقط متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA بل يذهب إلى أبعد من ذلك استنادا على مبدأ ال "As" 4 للجودة وهو:

Audit and ***A***ssessment leading to ***A***ssurance and later Accreditation

وهذه هي شهادة استيفاء الغرض من المؤسسة التعليمية. وفي هذا الإطار، قامت جامعة الملك سعود بتطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي كأساس لمعايير نظام الجودة الداخلي لها ودمجت المعايير الخاصة بالمؤسسة والبرامج في معايير عامة قياسية وبسيطة قابلة للتطبيق على مستوى الجامعة والكليات والبرامج أو الوحدات الإدارية. كما قامت الجامعة باستخدام نظام نموذج مالكوم بالدريج (توماالا وتانج Tummala & Tang 1994، نست Nist 2009) للتدقيق

وتقويم الأداء في جميع العمليات والنتائج. وقد صدرت موافقة مجلس جامعة الملك سعود في عام 1433هـ على إقرار دليل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود (الطبعة الثالثة) باللغتين العربية والإنجليزية. وفيمايلي تفاصيل لنظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود:

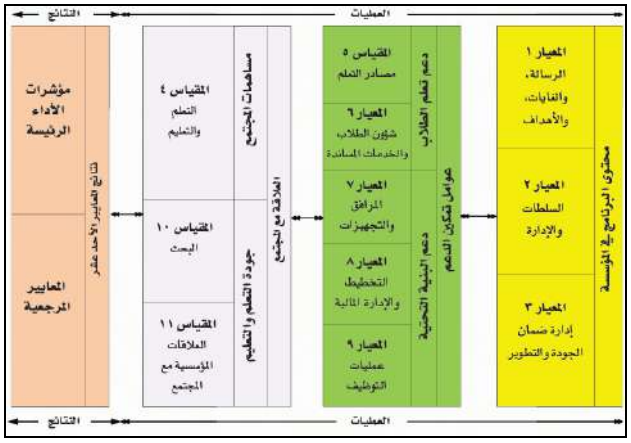
أولاً: المعايير Standards

يشمل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود 11 معياراً رئيساً Standards، وهناك معايير فرعية Sub standards or Criteria وأخرى تحت فرعية Items في كل معيار. وتم إعداد هذه المعايير الرئيسة بحيث تكون متوافقة مع تلك الخاصة بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية NCAAA. وهذه المعايير الرئيسية هي:

1. الرسالة والغايات والأهداف.
2. السلطات والإدارة.
3. إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
4. التعلم والتعليم.
5. شؤون الطلبة والخدمات المساندة.
6. مصادر التعلم.
7. المرافق والتجهيزات.
8. التخطيط والإدارة المالية.
9. عمليات التوظيف.
10. البحث.
11. العلاقات المؤسسية مع المجتمع. ويضم النظام كل مجموعة من المعايير إلى مسمى معين، فمثلاً المعايير 1، 2، 3 تشير إلى السياق المؤسسي، بينما يشير المعياران 10، 11 إلى التفاعل مع المجتمع (شكل 1).

ثانياً: المعايير الفرعية Sub standards or Criteria

يندرج تحت كل معيار رئيس عدداً من المعايير الفرعية والتي يختلف عددها من معيار لآخر، وإجمالي عددها 80 معيار فرعي. وهذه المعايير الفرعية يتم تقسيمها إلى نوعين وهما: معايير فرعية تدل على عمليات Processes، ومعايير فرعية تدل على نتائج Results. وعلى سبيل المثال، نجد في المعيار الأول الخاص بالرسالة والغايات والأهداف، أنه يوجد 7 معايير فرعية، منها 5 تدل على عمليات، و2 تدلان على نتائج كما يلي: العمليات (ملائمة الرسالة، جدوى عبارة الرسالة، تطوير الرسالة، الاستفادة من عبارة الرسالة، العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف)، والنتائج (مؤشرات الأداء الرئيسية المحددة للمؤسسة، مؤشرات الأداء الرئيسية المحددة للكلية).



شكل (1) مخطط لنظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود يوضح المعايير الرئيسة ومجموعاتها.

ثالثاً: طريقة تقويم العمليات

في نظام تقويم العمليات، يتم إتباع منهجية جائزة مالكوم بالدريج الوطنية للجودة(توملا وتانج Tummala & Tang 1994، نست Nist 2009) الخاصة بالتميز في الأداء.

وهذا النظام يقوم العمليات بناء على 4 جوانب يرمز لها بالحروف ADLI، حيث يشير الحرف A إلى النهج Approach، والحرف D إلى التطبيق Deployment، والحرف L إلى التعلم Learning، والحرف I إلى التكامل Integration.

حيث يشير النهج إلى الأساليب المستخدمة من قبل الجامعة والكلية والبرنامج والوحدة الإدارية لمعالجة متطلبات جميع المعايير والمقاييس والبنود. أما التطبيق فيشير إلى مدى تطبيق نهج ما في معالجة جميع متطلبات المعيار وفروعه، ويتم تقييمه على أساس اتساع وعمق تطبيق النهج في وحدات العمل ذات الصلة في جميع أنحاء الجامعة أو الكلية أو البرنامج. كما يتم تعريف التعلم بالمعارف الجديدة أو المهارات المكتسبة من خلال التقويم والدراسة والتجربة والابتكار. أما التكامل فيشمل توافق في النهج على مستوى الجامعة وتنسيق الخطط والعمليات والمعلومات والقرارات والموارد والإجراءات والنتائج والتحليلات لدعم الأهداف الرئيسية على مستوى الجامعة.

يحدد نظام إدارة الجودة درجات من الممارسة لكل عملية، حيث أدناها يتم تقويم هـ بدون نجوم أو من 0–5% لأنه يخلو من النهج والتطبيق والتعلم والتكامل، أما أفضل درجة من الممارسة فتحصل على خمس نجوم أو 90–100% لأنها تحتوي على نهج وتطبيق وتعلم وتكامل. ويوضح المثال المبين في جدول (3) درجات الممارسة في العمليات وطريقة تقويم ها.

جدول (3) درجات الممارسة في العمليات ودرجاتها

الدرجة	وصف الممارسة
0 – 5% أو بدون نجوم	هناك ممارسات لكن لايتم تطبيقها إطلاقا – اعتماداً على: - لايوجد دليل على استخدام نهج ثابت.

الدرجة	وصف الممارسة
	- لايوجد تطبيق لنهج ثابت. - لايوجد دليل على توجه نحو التحسن. - لايوجد دليل على ترتيبات على مستوى المؤسسة وتطبق المعايير بشكل فردي.
10 – 25% أو نجمة واحدة	هناك ممارسات تطبق أحيانا لكن نوعيتها غير ملائمة وليس لها قيمة (بقية التفاصيل توجد في نظام إدارة الجودة بالجامعة -KSU QMS)
30 – 45% أو نجمتان	هناك ممارسات عادة ما تطبق، لكن نوعيتها غير مقنعة (بقية التفاصيل توجد في نظام إدارة الجودة بالجامعة -KSU QMS)
50 – 65% أو ثلاث نجوم	هناك ممارسات تطبق معظم الأوقات، هناك دليل عل فعالية الأنشطة يشير إلى تحقيق معايير مقنعة من الأداء على الرغم من وجود مجال للتحسين (بقية التفاصيل توجد في نظام إدارة الجودة بالجامعة -KSU QMS)
70 – 85% أو أربع نجوم	هناك ممارسات تطبق بشكل ثابت. فهناك مؤشرات تشير إلى جودة عالية في الأداء لكن مع وجود مجال للتحسن، وتم إعداد خطط للتطوير وتطبيقها، وهناك مراقبة مستمرة وتقارير حول ذلك (بقية التفاصيل توجد في نظام إدارة الجودة بالجامعة -KSU QMS)
90 – 100% أو خمس نجوم	هناك ممارسات تطبق بشكل ثابت وحسب مقاييس عالية، مع وجود دليل مباشر أو تقويم مستقل يشير إلى التميز في الجودة مقارنة مع مؤسسات مشابهة. على الرغم من أن هناك دليلاً على وجود معايير عالية للأداء، فهناك خططاً تهدف إلى المزيد من التطوير، ومن ثم تحديد إستراتيجية حقيقية ومخطط زمني لها - هناك دليل على وجود نهج ثابت وفعال. - النهج يطبق بشكل تام مع عدم وجود خلل أو ضعف ذي معنى في أي من مجالات العمل أو وحداته. - التعلم يطبق عل مستو المؤسسة، والتحسين، والتقويم الحقيق والمنتظم. - هناك تكامل جيد بين النهج والاحتياجات الأساسية للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدات الإدارية.

رابعاً: طريقة تقويم النتائج

كما ذكر سابقاً، فان النتائج يعبر عنها بقيم مؤشرات الأداء الرئيسية والتي هي نوعان، الأول كمي، والثاني نوعي. يبلغ عدد هذه المؤشرات في نظام إدارة الجودة 56 مؤشر، منها 42 كمي، و 14 نوعي. وتتوزع هذه المؤشرات على المعايير الرئيسية الإحدى عشر. فعل سبيل المثال، في المعيار الأول الخاص بالرسالة والغايات والأهداف، هناك ثلاث مؤشرات، منها اثنان نوعيان والثالث كمي، على النحو التالي:

1. تقويم تنفيذ الخطة الإستراتيجية (معدل المتوسطات الحسابية والمستوى الذي تحقق على أساس المسح)– نوعي.
2. تقويم مدى توافق الخطة الإستراتيجية مع الخطة الوطنية لتطوير التعليم العالي (معدل أو مستو المتوسطات الحسابية التي تحققت استنادا إلى المسح)– نوعي.
3. النسبة المئوية للأهداف الإستراتيجية التي تحققت (% والمستوى الذي تحقق)– كمي.

أ. تقويم المؤشرات الكمية

يتم حساب المؤشرات الكمية Quantitative KPIs عن طريق صيغة رياضية خاصة بكل مؤشر، فعلى سبيل المثال، المؤشر الثالث في المثال السابق يتم حسابه كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية للأهداف الإستراتيجية التي تحققت} = \frac{\text{عدد الأهداف والمؤشرات في خطة العمل السنوية التي تحققت}}{\text{عدد الأهداف والمؤشرات في خطة العمل السنوية الموضوعة}} \times 100$$

ويتم تقويم قيمة كل مؤشر كمي أو نوعي حسب مقياس الأداء الخاص به، ففي المثال السابق، فان مستويات الأداء هي:

المستوى	الانجاز
المستوى 1	الانجاز: 0% ≤15%
المستوى 2	الانجاز: 16% ≤15%
المستوى 3	الانجاز: 31% ≤15%
المستوى 4	الانجاز: 46% ≤15%
المستوى 5	الانجاز: 61% ≤15%
المستوى 6	الانجاز: 81% – 100%

ب تقويم المؤشرات النوعية

يتم حساب المؤشرات النوعية QualitativeKPIs عن طريق المسوحات، ويتم تفسيرها وتقويمها وكتابتها في تقرير الدراسة الذاتية للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية. ويتم التقويم من ناحيتين، الأولى هي استخدام نظام LeTCI، حيث يشير الرمز Le إلى مستوى الأداء Level، T إلى الاتجاه Trend، C إلى المقارنة Comparison، I إلى التكاملIntegration. كما يتم الأخذ في الاعتبار دورة التحسين (PDCA)، حيث P هي خطط Plan، D هي نفذ Do، C هي راقب Check، A هي عدل Act. وينطبق ذلك أيضا على قيم مؤشرات الأداء الكمية. ومستوى الأداء يشير إلى معلومات رقمية تضع نتائج وأداء المؤسسة على مقياس ذي مغزى. ويشير الاتجاه إلى معلومات رقمية توضح اتجاه ومعدل التغير لنتائج المؤسسة، أما المقارنة فتشير إلى كيفية مقارنة نتائج الجامعة والكلية والبرنامج والوحدة الإدارية مع نتائج مؤسسات أخرى. وبعد

تقويم مؤشرات النتائج بناء عل درجة الممارسة، يتم تم تحويلها إلى نسب مئوية للأداء على النحو المبين في جدول (4).

جدول (4) تقويم النتائج ودرجاتها.

الدرجة	مستوى الأداء
0 – 5%	- لايوجد تقارير عن نتائج الأداء أو وان هناك نتائج متدنية - لايوجد معلومات عن الاتجاهات ا وان هناك نتائج سلبية - لايوجد تقارير عن معلومات لمقارنة النتائج - لايوجد تقارير عن نتائج تدعم المعايير والمقاييس والبنود والمجالات المهمة للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية
10 – 25%	(توجد التفاصيل في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS)
30 – 40%	(توجد التفاصيل في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS)
50 – 65%	(توجد التفاصيل في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS)
70 – 85%	(توجد التفاصيل في نظام إدارة الجودة بالجامعة KSU-QMS)
90 – 100%	- مستويات الانجاز الحالية ممتازة في معظم المعايير والمقاييس والبنود وفي معظم المجالات المهمة - هناك تقارير عن تحسن ممتاز بشكل مستمر في الاتجاهات و/أو مستويات الأداء الحالية في معظم المعايير والمقاييس والبنود أو المجالات - هناك دليل عل التميز والريادة في القطاع التعليمي في الكثير من المعايير والمقاييس والبنود أو المجالات - نتائج الأداء للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية تلبي بشكل كبير المتطلبات الأساسية للطلاب والمستفيدين والتشغيل وخطة العمل

خامساً: الأداء الكلي للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية

يتم قياس الأداء الكلي للجامعة أو الكلية أو البرنامج أو الوحدة الإدارية من 1000 نقطة موزعة على المعايير الإحدى عشر، حسب أهميتها، على النحو المبين في جدول (5).

جدول (5) توزيع نقاط تقويم الأداء على المعايير الرئيسية.

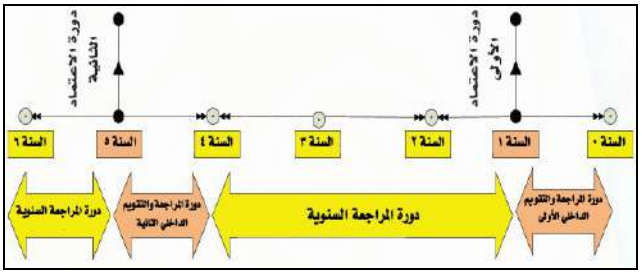
رقم المعيار الرئيسي	المعيار الرئيسي	عدد النقاط
1	الرسالة والغايات والأهداف	40
2	السلطات والإدارة	50
3	إدارة ضمان الجودة وتحسينها	70
4	التعلم والتعليم	250
5	شؤون الطلاب والخدمات المساندة	70
6	مصادر التعلم	60
7	المرافق والتجهيزات	60
8	التخطيط والإدارة المالية	40
9	عمليات التوظيف	80
10	البحث العلمي	200
11	العلاقات المؤسسية مع المجتمع	80
مجموع النقاط	11 معيار، ومقاييس ذات 80 عملية، و22 نتيجة	1000

والجدير بالذكر أن تقويم كل معيار رئيسي عبارة عن حصيلة تقويم العمليات والنتائج الخاصة بالمعايير الفرعية التي تتدرج تحت هذا المعيار الرئيسي، والمثال المبين في جدول (6) يوضح ذلك.

بخصوص الفعالية المبينة في الجدول (6)، تتم مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المخطط له في الأهداف، وإذا كان هناك تطور ايجابي، فهناك فعالية وعندها يتم رصد "1"، وإذا كان هناك تطور سلبي (إشارة إلى عدم تحقيق الأداء المستهدف) فليس هناك أي فعالية حيث يتم رصد "0". وتتم عملية المراجعة والتقييم من خلال دورة المراجعة المبينة في الفقرات التالية:

دورة المراجعة والتقويم الداخلي ودورة المراجعة السنوية في نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود KSU Internal Audit and Assessment and Annual Monitoring Cycles

يشمل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود نوعين من دورات وعمليات المراجعة هما المراجعة والتقويم الداخلي، ودورة المراجعة السنوية (شكل 2).



شكل (2) دورة المراجعة والتقويم الداخلي ودورة المراجعة السنوية في نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود.

أ. دورة المراجعة والتقويم الداخلي Audit and KSU Internal Assessment Cycle

تعتبر دورة المراجعة والتقويم الداخلي أمرا ضرورياً في نظام إدارة الجودة بالجامعة لأنه يستجيب لشروط الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية NCAAA. يوفر نظام إدارة الجودة بالجامعة الأساسيات والآليات اللازمة لهذا النوع من التقويم الذي يتم بواسطة هيئة مستقلة، ويجري كل خمس سنوات، قبل تقدم الجامعة أو الكلية أو البرنامج إلى الاعتماد الأكاديمي، ويساعد في الاعتماد وإعادة الاعتماد الوطني والدولي للبرامج الأكاديمية والكلية على حد سواء، ويتخلل هذه

جدول (6) مثال على تقويم الأداء (المعيار 1: الرسالة والغايات والأهداف).

العمود 1	العمود 2	العمود 3	العمود 4	العمود 5	العمود 6	العمود 7	العمود 8	العمود 9	العمود 10
سجل رصد الأداء في نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود	**النقاط**	**الدرجة (%)**	**الدرجة المستحقة**	**الأهداف الموضوعة**	**الأهداف المتحققة**	**مقدار التقدم**	**الفعالية**	**الأداء السابق**	**الأداء الكلي**
الدرجة الكلية للجامعة/ الكلية/ البرنامج	**1000**	**%35**	**350**						**316,14**
المعيار 1: الرسالة والغايات والأهداف	**40**	**%52**	**20,8**					**10,6**	**16,14**
1.1. ملائمة الرسالة	6	%60	3,6	0,5	0,6	1	1	1,6	3,6
1.2. جدوى عبارة الرسالة	4	%60	2,4	0,6	0,6	1	1	1,8	24
1.3. تحديث الرسالة ومراجعتها	4	%50	2	0,5	0,5	1	1	1,6	2,0
1.4. الاستفادة من عبارة الرسالة	6	%60	3,6	0,5	0,6	1	1	2,1	3,6
1.5. العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف	10	%30	3	0,5	0,3	0	0	2,5	2,9
1.6. مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعة	6	%30	1,8	0,5	0,3	0	0	1	1,64
1.7. مؤشرات الأداء الرئيسية المحددة للكلية	4	%0	0	0,5	0	0	0	0	0

المراجعة مراجعة سنوية. وتتبع دورة المراجعة الداخلية دورة الاعتماد من أجل تحقيق مايلي:

- الاستعداد الكامل للكلية أو البرنامج لتطوير تقرير الدراسة الذاتية المطلوبة للاعتماد حسب متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتمادالأكاديمي.
- التأكد من أن ضمان الجودة الداخلية للكلية أو البرنامج، وفق نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود، يوفر مجموعة من التقويمات التكوينية والختامية الدورية لأداء الكلية أو البرنامج على فترات زمنية تؤدي إلى الحصول على الاعتماد، كما يؤدي ذلك إلى توفير مجموعة من الأدلة أو البيانات التي تظهر تحسينات مستمرة على مدى فترة من الزمن مما يساعد في الحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- توفير أسلوب منهجي للتحكم في التغذية الراجعة واستخدامها في التحسين والابتكار المستمر على مدى فترة من الزمن مما يساعد في الحصول على الاعتماد الأكاديمي.

ولهذه المراجعة، يتم تعيين فريق كامل من المستشارين لإجراء عملية مراجعة وتقويم للكليةأو البرنامج وفق نظام إدارة الجودة بالجامعة. وتسفر هذه المراجعة عن قيام الكلية أو البرنامج بتقديم الوثائق التالية إلى عمادة الجودة:

1. تقرير الكلية أو البرنامج السنوي.
2. نسخة كاملة من تقرير الدراسة الذاتية.
3. سجل رصد درجات الأداء.
4. خطة العمل السنوية للكلية أو البرنامج.
5. تقرير تقويم أداء الجودة.

وتقوم عمادة الجودة بإرسال الوثائق إلى اللجنة الاستشارية الدائمة Board of Assessors، وتنسق لتحديد موعد مراجعة مع الكلية أو البرنامج، ثم تقوم اللجنة الاستشارية بإعداد تقرير عن جودة الأداء وترسله إلى عمادة الجودة والتي بدورها ترسله مرة أخرى إلى الكلية أو البرنامج، ثم تقوم العمادة بعد ذلك بإعداد تقرير مجمع عن تقويم أداء الجودة بجامعة الملك سعود وترفعه إلى مجلس الجودة من أجل القيام بنشره وتقديم تقرير إلى الجهات العليا.

ب.دورة المراجعة السنوية Annual Monitoring Cycles هذه المراجعة تتم سنوياً من أجل الحصول على تغذية راجعة تساعد في التحسين المستمر واستدامته داخل كل دورة اعتماد. ولاتعتبر هذه المراجعة السنوية تقويم كامل ولكنها عملية رصد سنوي للتحسينات التي أدخلت وفق الخطط في كل عام دراسي. ويقوم فريق من المستشارين بهذه المراجعة السنوية، وتقوم الكلية أو البرنامج برفع عدد من الوثائق إلى عمادة الجودة تشمل:

1. تقرير الكلية أو البرنامج السنوي.
2. نسخة كاملة من تقرير الدراسة الذاتية.
3. سجل رصد درجات الأداء.
4. خطة العمل السنوية للكلية أو البرنامج.
5. تقرير تقويم أداء الجودة.

ويقصد بعملية الرصد القيام بجمع أدلة من مصادر متنوعة لكي يتم التأكيد على فعالية البرنامج والتي من أهمها:

1. بيانات الالتحاق والمتقدمين.
2. التغذية الراجعة من الطلاب.
3. الاستبيانات المتعلقة بالكلية أو البرنامج أو المقررات، واستبيانات عن خبرات الطلاب.
4. أداء الطلاب في المقررات أو في السنة الدراسية أو طوال البرنامج.
5. تقارير المراجعة الخارجية.
6. تقارير الهيئات المهنية.
7. التغذية الراجعة من اختبارات تحديد المستوى وأرباب العمل.
8. الأنشطة المهنية والتعليمية والبحثية للموظفين وتطوير قدراتهم التي تسهم في تطوير البرنامج.

سادساً: نظام الوثائق والمعلومات والإحصاءات بنظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود KSU-SID

يحدد نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود تفاصيل تخص والإحصاءات Statistics، والمعلومات Information، الوثائق Documents التي يجب جمعها في كل معيار من معايير التقويم الإحدى عشر. والمثال المبين في جدول (7) يوضح أنواع هذه الوثائق والمعلومات والإحصاءات المطلوب توافرها في المعيار الثاني (السلطات والإدارة) سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو البرنامج.

والعينية التي تصرفها الجامعة في تطوير، والحفاظ على، وتعزيز الفن والهوية والثقافة نسبة إلى إجمالي ميزانية الجامعة (% والمستوى الذي تحقق).

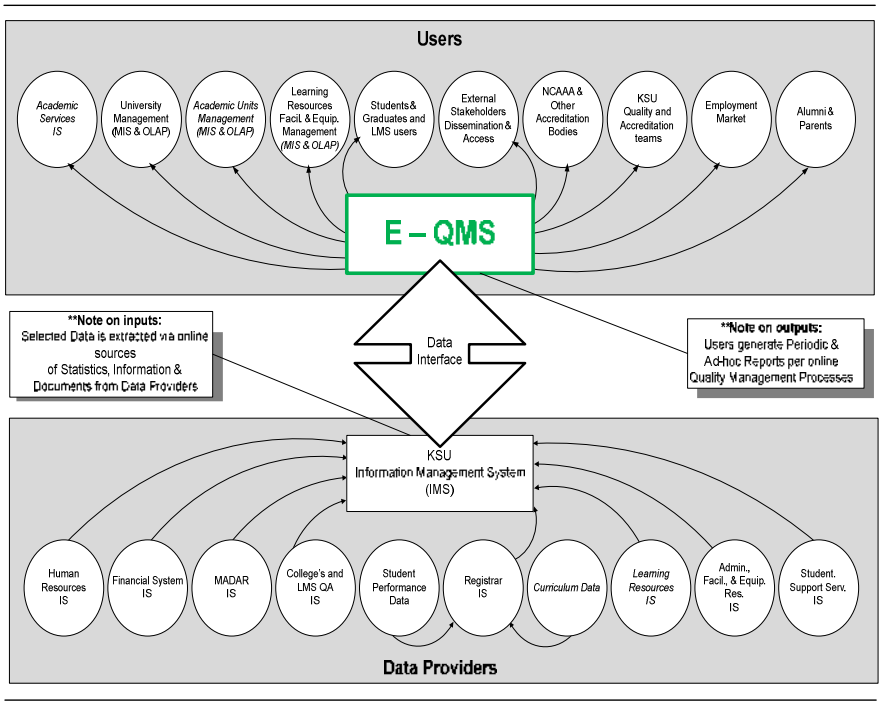
البيانات المطلوبة	مصدر البيانات	تكرار الحساب	مستوى الحساب والجهة المسئولة	مستوى الاستخدام
النفقات النقدية التي النقدية والعينية التي تصرفها الجامعة في تطوير، والحفاظ على، وتعزيز الفن والهوية والثقافة	إدارة الشؤون المالية	سنوياً في مارس	على مستوى الجامعة من قبل عمادة الجودة	رصد الجامعة للمستويات والاتجاهات والمقارنة والتكامل (LeTCI) للمراجعة السنوية
			على مستوى الكلية من قبل عمادة الجودة	رصد الكلية للمستويات والاتجاهات والمقارنة والتكامل (LeTCI) للمراجعة السنوية
إجمالي ميزانية الجامعة		سنوياً في مارس	على مستوى البرنامج على مستوى عمادة الجودة	رصد البرنامج للمستويات والاتجاهات والمقارنة والتكامل (LeTCI) للمراجعة السنوية

ويشمل نظام إدارة الجودة التفاصيل الخاصة بخطوات تطبيق هذه العملية والصيغ وتحديد مستوى الأداء والمسئولين عن ذلك وغيرها من التفاصيل. وبالنسبة للمؤشرات النوعية، يوضح نظام إدارة الجودة التفاصيل المتعلقة بتصميم أداة المسح (الاستبيانات) والمحاور الرئيسية التي يجب أن تشملها الاستبيانات حسب كل فئة مستهدفة. كما يوضح النظام طريقة التحليل واستخدام النتائج وغيرها من التفاصيل إلى أن يتم تحويلها إلى أرقام تساهم في تقويم الأداء سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو البرنامج. ومن اجل إعداد الاستبيانات اللازمة لنظام إدارة الجودة بالجامعة، قامت عمادة الجودة باعداد حزمة متكاملة من الاستبيانات الموحدة المبنية على افضل الممارسات العالمية لتفيد في تقويم أداء الجامعة فيما يخص الطلاب، والخريجين، وجهات التوظيف، واعضاء هيئة التدريس، والموظفين. حيث تم اعداد عدد 9 استبيانات هي: استبانة الطلبة الجدد– استبانة تقويم البرنامج الدراسي– استبانة تقويم خبرة الطالب– استبانة تقويم المقرر الدراسي– استبانة تقويم خبرات طلبة الدراسات العليا البحثية والمهنية– استبانة الخريجين– استبانة قطاع الأعمال (جهات التوظيف)– استبانة أعضاء هيئة التدريس– استبانة الموظفين. وقامت عمادة الجودة باستطلاع رأي الكليات في الاستبيانات التي تم اعدادها، وتم الاستجابة للمقترحات المتفق عليها والمبنية على الضوابط العلمية لبناء

الاستبيانات. وتم ارسال الاستبيانات الى 8 محكمين خارجيين والاخذ بملاحظاتهم حتى تم اخراج هذه الاستبيانات بالصورة الملائمة.

سابعاً: مشروع النظام الالكتروني لإدارة الجودة بجامعة الملك سعود KSU -EQMS

في إطار سعي عمادة الجودة للتطبيق المتكامل والدقيق لنظام إدارة الجودة، ونظراً لكبر حجم الجامعة وعمق وشمولية نظام إدارة الجودة بها KSU-QMS والذي يعتمد أساساً على جمع وتحليل البيانات وإعداد التقارير المتخصصة، فان العمل اليدوي لتجميع ومعالجة هذه البيانات يعد أمراً مستحيلاً وغير مجدي، لذا فان أتمتة النظام هو الوسيلة الأنسب لتطبيق الجودة ومتابعة الأداء بالجامعة. وفي ضوء ذلك، قامت عمادة الجودة بإعداد مقترح لأتمتة نظام إدارة الجودة KSU-EQMS ليمكن العمادة من إجراء المسوحات واستطلاعات الرأي للمعنيين من داخل وخارج الجامعة مثل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والخريجين وأصحاب الأعمال وغيرهم بطريقة آلية، حيث يتم هذا العمل حالياً بطريقة يدوية مما يتسبب في عدد من المشكلات الفنية وهدر الكثير من الوقت والجهد. ويقوم النظام أيضاً بطريقة آلية بالحصول على البيانات التي تخص الجودة من قواعد البيانات الحالية بالجامعة سواء الطلابية أو الموارد البشرية وغيرها، كما يقوم النظام بمعالجتها وحساب مؤشرات الأداء وإعداد التقارير شاملة الجداول والرسومات وغيرها مما يسهل إعداد تقارير الدراسة الذاتية على مستوى البرامج والكليات والجامعة (شكل 3).



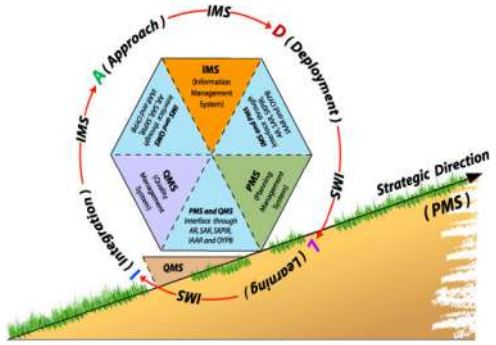
E – QMS Level 0 Diagram

شكل (3): الرسم التخطيطي للنظام الالكتروني لإدارة الجودة.

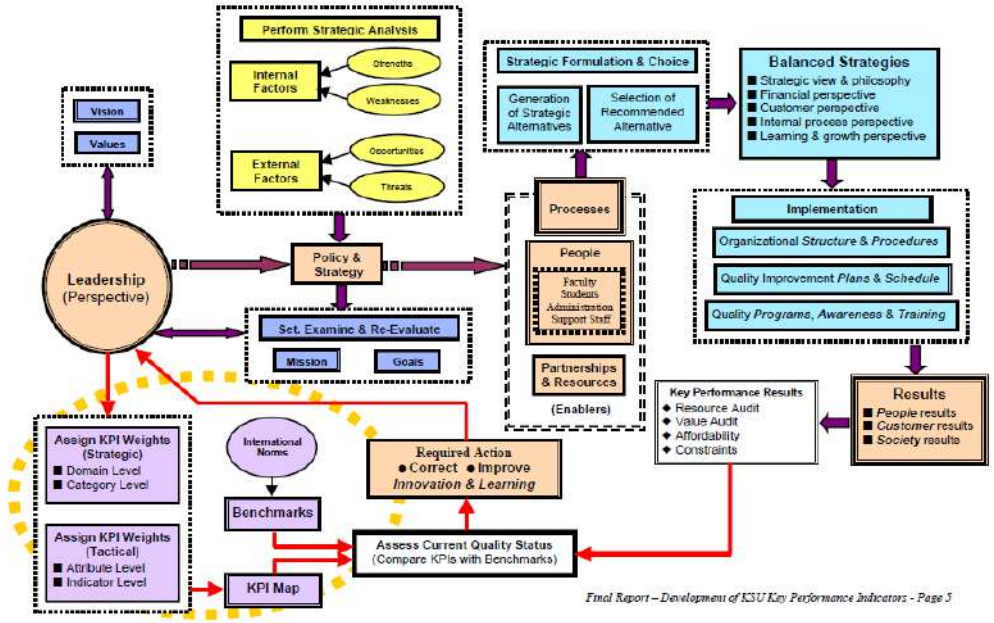
ثامناً: دورة إدارة التخطيط والجودة بجامعة الملك سعود (السنوية والإستراتيجية) KSU Planning and QualityManagement (Annual and Strategic)

يعمل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود على ربط الأنشطة اليومية والشهرية والسنوية بالأهداف الإستراتيجية للجامعة، بحيث لايكون هناك انفصال بين الجودة والتخطيط الاستراتيجي، حيث هناك عمادتين الأولى للجودة (مسئولة عن نظام إدارة الجودة) والثانية للتطوير (مسئولة عن الخطط الإستراتيجية للبرامج والكليات والوحدات الإدارية والجامعة) تتبعان وكالة الجامعة للتطوير والجودة. ويوجد تنسيق وتناغم تام بين هاتين العمادتين من حيث تنسيق ورش العمل حول أنظمة الجودة والتخطيط الاستراتيجي. تعتبر دورة التخطيط والجودة بالجامعة هي دورة سنوية يتم خلالها التأكد من أن كل الأنشطة التي تتم تحقق أمرين، الأول هو ضمان الجودة، والثاني هو مساهمة هذه الأنشطة في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة. ويتم خلال ذلك عقد عدة ورش عمل وفق جدول زمني معين تستهدف المعنيين من مدير الجامعة ووكلاءه، وعمداء العمادات المساندة، وعمداء الكليات، ومدراء الإدارات، واللجنة الاستشارية للجودة، ومديري البرامج الأكاديمية والتطويرية. كما تشمل هذه الدورة إعداد خطط عمل وموازنات سنوية ومراجعات وتقويم للأداء. وفي نهاية هذه الأنشطة يتم إعداد تقرير عن تقويم أداء الجامعة، وخطة التطوير للعام الدراسي، ويرفع ذلك إلى وزارة التعليم العالي والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

تبدأ هذه الدورة في شهر مايو من كل عام وتنتهي في فبراير من العام الذي يليه. كما يتم ربط ذلك كله بالتخطيط وإدارة نظم المعلومات على مستوى الجامعة لتحقيق التحسين المستمر والإبدا ع(شكل 4). كما يلخص شكل (5) العلاقة بين رؤية ورسالة وأهداف الجامعة ونظام إدارة الجودة ومؤشرات الأداء وغيرها من المفردات ذات الصلة. وقد صدرت موافقة مجلس جامعة الملك سعود بالقرار رقم 23/8/59 الصادر بجلسته الثامنة للعام الجامعي 1433/1432هـ، والمنعقدة بتاريخ 1433/6/30هـ، على إقرار دليل نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود (الطبعة الثالثة) وباللغتين العربية والإنجليزية.



شكل (4) مرتكزات نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود.



شكل (5) العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي ونظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود (El Kady et al. 2009)

تاسعاً: أنواع التقارير بنظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود -KSU QMS Reports

ينتج عن تطبيق نظام إدارة الجودة بجامعة الملك سعود عدداً من التقارير من أهمها مايلي:

1. تقرير الدراسة الذاتية Self-Study Report (SSR)

هذا التقرير مقتبس من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، ويشمل بيانات أساسية عن الجامعة أو الكلية أو البرنامج، ثم تقويم للمعايير الإحدى عشر من الناحيتين الوصفية والكمية، ونقاط القوة، ونقاط التحسين، مع تقديم الأدلة والإحصاءات الدالة على ذلك وإرفاقها كملحقات، مع إعداد خطة للتحسين للعام الجامعي القادم، وإيضاح ما تم تنفيذه في الخطط السابقة.

2. تقرير تقويم أداء الجودة المعد من قبل اللجنة الاستشارية الدائمة Quality Performance Assessment Report (QPAR) by Board of Assessors

يشمل هذا التقرير بيانات عن العام الجامعي الذي تم فيه التقويم، واسم الجهة التي تم تقويمها، ورئيس وأعضاء فريق اللجنة الاستشارية التي قامت بالمراجعة.كما يشمل التقرير جدول يحوي المعايير الرئيسية،والفرعية، والتحت فرعية، ومؤشرات الأداء الرئيسية، والنقاط الخاصة بها، والدرجة التوافقية للجهة التي قامت بالتقويم، والدرجة التوافقية للجهة التي تم تقويمها، والفارق بين التقويمين. كما يحوي التقرير مناقشة للأداء العام للجهة التي تم تقويم أدائها من منظور العمليات والنتائج. كما يوضح التقرير نقاط القوة أو الانجازات، وأيضا فرص التحسين أو الابتكارات ومناقشتها. كما يتم أيضاإرفاق قائمة من الإحصاءات والمعلومات والوثائق الداعمة لتقويمالأداء كملاحق لهذا التقرير.كما يذيل التقرير بتوقيع أعضاء اللجنة الاستشارية ومسئولي الجودة بالوحدة التي تم تقويم أدائها ويعتمد من عميد/مدير هذه الوحدة.

الدروس المستفادة من إنشاء نظام إدارة الجودة

- دعم الإدارة العليا هو الأساس في إنشاء نظم للجودة بالجامعات.
- يعد التخطيط السليم وتنوع الخبرات والالتزام وتجانس فرق العمل ذو أهمية بالغة في بناء وتطبيق نظم الجودة.
- يعتبر تقرير الدراسة الذاتية من أهم مخرجات نظام إدارة الجودة، وهذا التقرير هو وثيقة مؤسسية يجب العناية بها شكلاً ومضموناً.
- الكوادر البشرية المدربة اللازمة لتشغيل الأنظمة لاتقل أهمية عن إنشاء الأنظمة نفسها.
- التوعية أساس هام لبناء وتشغيل نظم الجودة، حيث لايمكن أن يتجاوب من لايدرك.
- يعتبر قياس الأداء من خلال حزمة ذات بناء جيد من مؤشرات الأداء أساساً هاماً للتطوير والتحسين المستمر.
- يعتبر التعرف على تجارب الآخرين وأفضل الممارسات والمقارنات المرجعية من أهم أدوات بناء نظم إدارة الجودة.
- لايمكن أن يتم تطوير بدون قواعد بيانات متاحة وحديثة، ومن ثم فإن أتمتة نظم الجودة غاية في الأهمية خاصة في الجامعات كبيرة الحجم.

المراجع العربية

1. العبيدي، سيلان جبران، (2009). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي *"الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"*، بيروت 6 – 10 ديسمبر 2009م.
2. النجار، عبد الوهاب بن محمد (2007). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات

التعليم العام، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في 28-1428/4/29هـ الموافق 15-2007/5/16م في منطقة القصيم.

المراجع الأجنبية

1. American Society for Quality: http://www.asqorlando.org/Business Dictionary: http://www.businessdictionary.com/definition/quality-management-system-QMS.html
2. Craft, A. (ed.) (1994): International Developments in Assuring Quality in Higher Education. Falmer, London.
3. Crosby, P.B. (1979): Quality IS Free. New York: McGraw-Hill.
4. Deming, W.E. (1986): Out of the Crisis. Cambridge, Mass: MIT, Center for Advanced Engineering Study.
5. El-Kady, M.A., Al-Ahmari, A.M., R.M. Alhamali, R.M., Al-Karni, A.A., Al Qahtani, S.S and M.A. Alshehri (2009), An Integrated Approach to Research and Academic Quality Management in Engineering Education. The Online Journal on Electronics and Electrical Engineering (OJEEE, Volume 1, Number 2, 99-103.
6. International Organization for Standardization: http://www.iso.org/iso/home.html.
7. Juran, J.M. (1988): Juran on Planning for Quality. New York: Free Press.
8. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions (June 2008).
9. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Self Evaluation Scales for Higher Education Institutions (June 2008).
10. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 1), the System for Quality Assurance and Accreditation (March 2008).
11. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 2), Internal Quality Assurance Arrangements (March 2008).
12. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 3), External Reviews for Accreditation and Quality Assurance (March 2008).
13. KSU-QMS Handbook (1st ed., May 2009): King Saud University Quality Management System, 330p.
14. KSU-QMS Work Book (1st ed., May 2009): King Saud University Quality Management System, 78p.
15. KSU-QMS Handbook1 (2rd ed., May 2012): King Saud University Quality Management System, 216p.
16. KSU-QMS Handbook2 (3rd ed., May 2012): SID (Statistics, Information and Documents) System for Practitioners, 119p.
17. NIST (2009): Malcom Baldridge National Quality Award 2009, Criteria for Performance Excellence, National Institute of Standards and Technology, US Department of Commerce, Washington, DC. Available at www.nist.gov.
18. Standards Council of Canada: http://www.scc.ca/en/accreditation/management-systems/qms
19. Tummala, V.M. and Tang, C.L. (1994): Strategic quality management, Malcon Baldrige and European Quality Awards and ISO 9000 Certification: core concepts and comparative analysis. Annual Journal of IIE (MK), Hong Kong, December, pp. 40-55.

قراءة تحليلية للتجربة الآسيوية في ضمان جودة برامج التعليم المفتوح

د.عصام جمال سليم غانم
كلية التربية
جامعة السويس – مصر

د. إيهاب إبراهيم منجي الحو
كلية التربية
جامعة السويس– مصر

الملخص: *الوقوف على التجربة الأسيوية في مجال ضمان جودة برامج التعليم المفتوح وبيان كيفية الاستفادة منها على المستوى الجامعات العربية.*

الكلمات المفتاحية: *التعليم لمفتوح، ضمان الجودة ، الاعتماد الأكاديمي.*

المقدمة: يتميز عالمنا المعاصر بالتوجه المتزايد نحو العولمة، والاستفادة من الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الهائلة، إضافة إلى التنافس على المكاسب، والموارد، وتحقيق المزايا المضافة من المنظور الاستراتيجي. وبالتالي؛ أصبح يتوجب على كافة المؤسسات التعليمية دون استثناء– حتى أكثرها نجاحاً، وشهرة، وعراقة عالمية– مواجهة هذا التحدي غير المسبوق عبر تبني توظيف أدوات ضمان الجودة، والتطوير المستمر.

ويحظى التعليم المفتوح بمستويات نمو متزايدة باضطراد على مستوى منظومة التعليم العالي بالبلدان المختلفة من القارة الآسيوية في ظل بروز صيغ وقوالب جديدة من التعليم المفتوح، وإنشاء المزيد من المؤسسات التعليمية المتطورة، والاستفادة من إدخال تقنيات التعليم الإلكتروني وعن بعد في العملية التعليمية.

مشكلة البحث: تحاول هذه الورقة البحثية الوقوف على التجربة الأسيوية في مجال ضمان جودة برامج التعليم المفتوح؟

منهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي.

ومن هذا المنطلق؛ تركز هذه الورقة البحثية على استعراض المداخل المختلفة الشائعة الاستخدام في ضمان الجودة التي تستعين بها الجامعات الآسيوية في إدارة منظومة برامجها في التعليم المفتوح، فضلاً عما تتميز به من قيم، ومبادئ نظرية، ومزايا، وعيوب في التطبيق العملي.

وتختتم الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تركز على إبراز ما يتوجب القيام به من أجل توفير التشجيع المستمر، والمساهمة في إرساء دعائم ثقافة متكاملة للجودة ببرامج التعليم العالي على مستوى البلدان العربية من خلال التجربة الاسيوية خلال المستقبل المنظم.

أولا: <u>العلاقة بين ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي، والتعليم المفتوح على المستوى العالمي</u>:

أن عالمنا المعاصر يشهد تنوعاً هائلاً في تعريفات مفهوم "الجودة" Quality نتيجة لتعدد فئات أصحاب المصالح، والأهداف المنشودة، والتطبيقات العملية لبرامج <u>التعليم المفتوح</u> Open Learning (OL).(1)

وكما لاحظ الباحث "جرين" من قبل؛ فإن "الجودة" تعد– مثلها في ذلك مثل كلمتي "الحرية"، أو "العدالة"– مفهوماً هلامياً مراوغاً يبدو بديهياً للوهلة الأولى، ولكن من الصعب فهمه بدقة، وتحديد معالمه وسماته المميزة!(2)

ويؤكد "روبنسون" بدوره على وجود مستويات مرتفعة من الإجماع لدى التربويين حول ضرورة الاستعانة بمعايير، ومؤشرات، ومقاييس الأداء المقننة عند إجراء عمليات التقويم الداخلي والخارجي لعمليات، ومخرجات العملية التعليمية حتى تتمتع بالفعل بالمستوى المطلوب من الثبات، والصدق، والتقنين القياسي. ومع ذلك، من الصعب للغاية تحقيق ذلك عملياً.(3)

فبعض الباحثين يشيرون إلى ضرورة الاستعانة بنفس المعايير والمؤشرات التقليدية للعملية التعليمية عند إصدار الأحكام على جودة برامج ومقررات التعليم المفتوح، بينما يؤكد آخرون على عدم مناسبة هذه المعايير والآليات التقليدية بسبب الفروق والاختلافات الشديدة التي تميز التعليم المفتوح.(4)

ويشير "دانيال" بدوره إلى أن الكثيرين لا يزالون يربطون حتى الآن بين جودة المؤسسات الجامعية، وبين الوفاء بمعايير تقليدية من قبيل ما يلي:

- المراحل العمرية للطلاب.
- السمعة المؤسسية.
- تطبيق مبادئ تكافؤ الفرص، والعدالة، والمساواة بين الجميع.
- توافر الموارد المطلوبة.
- قلة كثافة الطلاب داخل القاعات الدراسية.
- زيادة مستويات التفاعل بين الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.(5)

ومن الواضح جلياً هنا أن هذه المعايير– السابقة الذكر– لا يمكن أن تنطبق على حالة البرامج المعاصرة للتعليم المفتوح التي أصبحت تعتمد بدرجة أكبر على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني عن بعد، وإقامة مؤسسات جامعية دولية عابرة للحدود القومية للدول المختلفة تشرف على تقديم خدماتها لأعداد هائلة من الطلاب الذين خضعوا للتهميش على يد المؤسسات التعليمية التقليدية في المجتمع.

ويلاحظ "كول" أن المؤسسات التعليمية التقليدية تعاني من قدر كبير من الانتقائية الشديدة والتركيز فقط على استقطاب أفضل العناصر من

الطلاب. وبالمقابل، تركز مؤسسات التعليم المفتوح على تطبيق مبادئ العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع علاوة على وجود فروق أساسية أخرى بين كلا القالبين التعليميين في ضوء طبيعة التفاعلات التي تتم بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.(6)

باختصار، يمكن أن يشير مصطلح جودة التعليم المفتوح إلى عدة معاني مختلفة بالنسبة للأطراف الهامة التالية من المنظومة التعليمية، وهي: (1) الحكومات الوطنية. (2) أرباب العمل. (3) المديرون، والقادة التعليميون. (4) أعضاء هيئة التدريس. (5) الباحثون الأكاديميون، والعمليون.

فمثلاً، ربما تهتم المؤسسات الجامعية بدرجة أكبر بجودة ما يلي فقط: العمليات الإدارية، والتنظيمية.

- المقررات الدراسية.
- الممارسات التدريسية المستخدمة.
- الدعم المقدم للطلاب.
- نظم التقييم الدراسي.
- معدلات النجاح، والتخرج الدراسي.(7)

أما أعضاء هيئة التدريس، والباحثون؛ فربما يهتمون بدرجة أكبر بما يلي:

- طبيعة، ودرجة عمق، وتكامل خبرات التعلم المقدمة للطلاب (8).
- الارتقاء بمهارات التعلم مدى الحياة (9).

وربما تهتم الفئات والشرائح المختلفة من أصحاب المصالح بدورها بمعايير، ومؤشرات الأداء المستخدمة في تطبيق نظم المحاسبية التعليمية في ظل إدعاء المؤسسات الجامعية وفاء برامجها بأعلى المعايير الأكاديمية وتمتع العاملين بها بأعلى المؤهلات والكفايات المهنية اللازمة لأداء العمل المطلوب. وأخيراً، نجد أن أرباب العمل ربما يشتكون من فشل البرامج والمقررات الجامعية في سد احتياجات سوق العمل، وعدم تمتع الطلاب وعمليات التدريس والتعلم بالمستويات المطلوبة من الجودة.

ومن هنا؛ يلاحظ أنه لا يوجد اتفاق بين الجميع على اعتبار نظم ضمان الجودة Quality Assurance (QA) أمراً محموداً، وإيجابياً. ولكن "ليستون" يحذرنا من مغبة تركيز أنشطة ضمان الجودة بدرجة أكبر على تقديم الأدلة التي تثبت ما يتم ارتكابه من أخطاء أكثر من التركيز على إبراز الدروس المستفادة.(10)

ويشير "برادلي" كذلك إلى أن النظم الخارجية لضمان الجودة تشجع كثيراً على الالتزام بالمعايير والضوابط القياسية، والوفاء بمتطلبات المحاسبية التعليمية أكثر من تركيزها على إبراز التنوع والاختلاف؛ مؤكداً على أن النقل المباشر لطرق وأدوات ضمان الجودة من عالم المال والأعمال إلى المؤسسات الجامعية، والتركيز على الأهداف المنشودة ساهم- بدون شك في التوصل إلى استنتاجات مختزلة عن حالات النجاح، أو الفشل في الواقع العملي. (11)

ومن هذا المنطلق؛ شهدت الآونة الأخيرة تسارع وتيرة إنشاء العديد من الهيئات، والمؤسسات الوطنية المشرفة على تطبيق وإصدار معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم المفتوح بالبلدان المختلفة من العالم، من قبيل ما يلي:

1. مجلس ضمان جودة التعليم المفتوح وعن بعد Open & Distance Learning Quality Council (http://www.odlqc.org.uk) ببريطانيا (المملكة المتحدة) الذي يشرف على التقييم، والاعتماد، والرقابة على جودة مؤسسات التعليم المفتوح. كما نشرت هيئة ضمان جودة التعليم العالي Quality Assurance Agency for Higher Education (http://www.qaa.ac.uk) وثيقتين هامتين مؤخراً لضمان جودة برامج التعليم المفتوح، وهما:

- معايير جودة التعليم عن بعد Distance Learning Guidelines (http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeofpractice/distance-learning/default.as).
- "ميثاق الشرف الأخلاقي لضمان الجودة الأكاديمية، والوفاء بمعايير التعليم العالي" Code of Practice for the Assurance of Academic Quality & Standards in Higher Education (وبخاصة: قسمه الثاني المتعلق بتقديم خدمات التعليم المفتوح) (http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/default.asp).

2. هيئة الإشراف على مؤسسات التعليم العالي Commission of Institutions of Higher Education بالولايات المتحدة الأمريكية التي نشرت وثيقة "أفضل ممارسات تطبيق البرامج الجامعية للتعليم المفتوح، والإلكتروني" Best Practices for Electronically Offered Degree & Certificate Programs (http://www.neasc.org/cihe/best_practices_electronically_offered_degree.htm).

3. الرابطة الوطنية لمؤسسات التعليم عن بعد بجنوب أفريقيا National Association of Distance Education Organizations of South Africa التي نشرت مؤخراً وثيقة "معايير جودة برامج التعليم عن بعد بجنوب أفريقيا" Quality Criteria for Distance Education in South Africa، والتي تضمنت- أيضاً- العديد من دراسات الحالة للتجارب الناجحة في تطبيق برامج ومقررات التعليم المفتوح

http://www.nadeosa.org.za/resources/reports/NA.(DEOSA %20QC%20Section%201.pdf)

4. إنشاء الهيئات، والمؤسسات الهامة التالية للإشراف على جودة برامج التعليم المفتوح ببلدان القارة الآسيوية، وهي:

- المجلس الهندي للتعليم عن بعد Indian Distance Education Council DEC (http://www.dec.ac.in)– الذي يتعاون في أداء مهام ضمان جودة برامج التعليم المفتوح مع المجلس الوطني للتقييم والاعتماد الأكاديمي National Assessment & Accreditation Council (http://www.naac-india.com) بالهند.
- الهيئة الوطنية الماليزية للاعتماد الأكاديمي Malaysian National Accreditation Board (apps.emoe.gov.my/qad/qa.html) بماليزيا.

ويلاحظ هنا أن التطورات العالمية المتسارعة باتجاه تطبيق البرامج الدولية العابرة للحدود القومية للدول على مستوى منظومة التعليم العالي أصبحت تتطلب– أيضاً– الاستعانة بأطر عمل منهجية منظمة لضمان جودة، واعتماد المؤسسات والمؤهلات الدولية للتعليم المفتوح. وبالتالي؛ ليس مستغرباً– مثلاً– أن تبرز على السطح مجموعة من الهيئات الوطنية، والإقليمية، والدولية النشطة في هذا الصدد.

فمثلاً، تتولى الرابطة الأوربية لضمان جودة التعليم العالي European Association for Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu) نشر المعلومات، والخبرات، والممارسات التربوية الجيدة، والتنسيق بين المشروعات الدولية لضمان الجودة إضافة إلى نشر وثيقة "معايير ومؤشرات ضمان جودة المؤسسات الأوربية للتعليم العالي" Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

كما يعد الفوز بالعضوية في الرابطة الأوربية للتعليم عن بعد Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (www.eadl.org) بمثابة مؤشر هام على وصول برامج التعليم المفتوح إلى أعلى المستويات المنشودة من الجودة؛ لأن كافة الأعضاء بهذه الرابطة يتوجب عليهم الالتزام بتطبيق معايير الجودة، وميثاق الشرف الأخلاقي الصادر عن هذه الرابطة العريقة عالمياً.

كما نشر المجلس البريطاني لجودة التعليم العالي UK Higher Education Quality Council كذلك وثيقة "ميثاق الممارسات الفعالة للبرامج الدولية للتعليم العالي" Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education (http://ferl.becta.og.uk/display.cfm?resID=4705).

وتعاونت منظمة اليونسكو (UNESCO) مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في وضع وثيقتي "معايير ضمان جودة البرامج الدولية للتعليم العالي" Guidelines on Quality Provision in Cross-Border Higher Education، و"إطار العمل المعرفي للتعليم المفتوح وعن بعد" Open & Distance Learning Knowledge Base (http://www.oecd.org/dat aoecd/27/51/35779480.pdf).

كما تعاونت هاتين المؤسستين الدوليتين كذلك مع شبكة ضمان الجودة ببلدان منطقة آسيا والمحيط الهادي Asia-Pacific Quality Network في إعداد وثيقة "تنظيم، ومراقبة جودة برامج التعليم الدولي العابر للحدود القومية للدول" Regulating the Quality of Cross-Border Education (www.unesco.org/odl).

كما تعاونت الرابطة الدولية للجامعات International Association of Universities http://www2.unescobkk.org/elib/publications/087/AP Q N_Toolkit.pdf– التابعة لمنظمة اليونسكو– مع كل من رابطة الكليات والجامعات الكندية Association of Universities & Colleges of Canada، والمجلس الأمريكي للتعليم American Council on Education، والمجلس الأمريكي لاعتماد مؤسسات التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation في إعداد وثيقة "الارتقاء بجودة مؤسسات التعليم العالي العابرة للحدود القومية للدول على الصعيد العالمي" Sharing Quality Higher Education Across Borders Worldwide (www.unesco.org/iau/p_statements/index.html) و(www.unesco.or g/iau/p_statements/index.html).

كما أن بمقدور المؤسسات الجامعية، وصناع سياسات برامج التعليم المفتوح الاستفادة– أيضاً– مما يلي عند وضع أطر عمل ضمان جودة التعليم المفتوح، وهي:

1. منتدى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول الإتجار في الخدمات التعليمية OECD Forum on Trade in Education Error! Hyperlink reference not valid._) Services (3550_1_1_1_1,00.html).
2. وثيقتي "الرؤى المتباينة حول التعليم عن بعد: نحو بناء ثقافة فعالة للجودة" Perspectives on Distance Education: Towards a Culture of Quality (www1.worldbank.org/ disted)، و"ضمان جودة المؤسسات الدولية للتعليم المفتوح" Quality Assurance Micro-Site (http://www.col.org/colweb/site/pid/4225) الصادرتين عن الشبكة الدولية للتعليم عن بعد Global Distance EducatioNet، وإدارة تطوير التعليم المفتوح Commonwealth of Open Learning التابعتين للبنك الدولي (www.col.org/colweb/site/pid/3992).

كما نجد لدينا كذلك في الولايات المتحدة الأمريكية مجلس التدريب والتعليم عن بعد Distance Education & Training Council (www.detc.org) الذي يتبع تنظيمياً وزارة التربية والتعليم الأمريكية Department of Education، ومجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation (CHEA) (www.chea.org) حيث يمثل الهيئة الوطنية الرئيسية لاعتماد برامج ومقررات التعليم المفتوح على المستوى الأمريكي، إضافة إلى المساهمة– أيضاً– في اعتماد المؤسسات الأجنبية العاملة في هذا المجال.

وعلى نفس الشاكلة، تعد شبكة ضمان الجودة ببلدان منطقة آسيا والمحيط الهادي Asia-Pacific Quality Network (www.apqn.org) بمثابة تجمع إقليمي للهيئات، والمؤسسات المشرفة على ضمان جودة برامج التعليم المفتوح تركز في رسالتها المؤسسية على الارتقاء بجودة العملية التعليمية بهذه البرامج على مستوى بلدان القارة الآسيوية التي تعد واحدة من أسرع مناطق العالم نمواً على كافة المستويات.

ووفقاً لـ "شونج" ؛ تزودنا معايير، أو مؤشرات أداء الجودة بأطر عمل مفيدة عملياً لتمكين المؤسسات الجامعية، ومراقبي الجودة من التأكد من الوفاء برامج التعليم المفتوح بالمعايير المطلوبة– وبخاصة المتعلقة منها بتقييم جودة ما يلي(12)

- الرؤية، والرسالة، والأهداف المؤسسية المنشودة.
- العمليات الإدارية، والقيادية.
- إدارة العاملين.
- توفير الموارد المطلوبة.
- تقديم المقررات الدراسية.
- عمليات التدريس، والتعلم.
- توفير الدعم اللازم للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.
- عمليات التقييم الدراسي.
- مخرجات التعلم.
- النظم الداخلية للتقويم الذاتي لضمان الجودة.

ومع ذلك، ربما لا تمثل هذه المعايير أو المؤشرات المحك الرئيسي، أو الذي يحظى بالإجماع لتقويم جودة برامج التعليم المفتوح بسبب التباينات الشديدة هيئات الاعتماد الأكاديمي، وما تطبقه مؤسساتها من قيم، ومفاهيم، ومبادئ نظرية، وممارسات عملية مختلفة.

ثانياً: الواقع الراهن لبرامج التعليم المفتوح التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ببلدان القارة الآسيوية:

تواجه مؤسسات التعليم المفتوح ببلدان القارة الآسيوية حالياً تحدياً رئيسياً فيما يتعلق بتحديد آليات ضمان وتحسين مستويات الجودة في الوقت نفسه الذي يتم فيه استيعاب عدد أكبر من الطلاب المتقدمين، وخفض النفقات والتكاليف المالية.

وربما يمكننا الافتراض هنا بأن الآونة الأخيرة قد شهدت بعض التطورات الملحوظة في إصدار السياسات، وتحديد المعايير القياسية لضمان جودة برامج التعليم المفتوح في آسيا نتيجة لتأثير عوامل العولمة، وانتشار التعليم الدولي العابر للحدود القومية للدول، وثورة المعلومات والاتصالات.

ومع ذلك، يؤكد "جونج" على أنه لا تزال توجد– في واقع الأمر– العديد من التباينات الكبرى في الوسائل والاستراتيجيات التي تستعين بها هذه البلدان، ومؤسساتها الجامعية في إدارة نظمها لضمان جودة التعليم المفتوح.(13) وفيما يلي، عرض تفصيلي لذلك:

1– نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم المفتوح على المستوى الوطني: QA & Accreditation at the National Level

وفقاً لـ "ميدلهيرست وودفيلد"، و"جونج" ؛ يتوجب على المؤسسات التي تقدم برامج التعليم المفتوح ببعض البلدان الآسيوية الالتزام بتطبيق أطر عملها الوطنية للجودة كما في حالة البلدان التالية: (1) الهند. (2) ماليزيا. (3) تركيا.

وبالمقابل، تحدد بعض الدول الآسيوية الأخرى بعض المعايير العامة– إن وجدت أصلاً– لضمان الجودة مع السماح بقدر كبير من المرونة عند إجراء عمليات الرقابة الداخلية، والخارجية على جودة برامج التعليم المفتوح التي تقدمها المؤسسات الجامعية، مثل البلدان التالية: (1) باكستان. (2) كوريا الجنوبية. (2) الصين.(14)

وتلزم بعض الدول الآسيوية هيئاتها الوطنية بضرورة الإشراف على ضمان جودة برامج التعليم المفتوح، ومؤسسات التعليم التقليدي بينما تتميز بلدان أخرى بإنشاء هيئات، وإصدار قوانين وتشريعات خاصة ببرامج التعليم المفتوح، وعن بعد. وأحياناً ما تتمتع الدرجات الجامعية التي تمنحها برامج التعليم المفتوح بنفس المكانة التي تتمتع بها مثيلاتها التقليدية.

فعلى سبيل المثال، تطبق على برامج جامعة هونج كونج المفتوحة نفس خطوات ومعايير إجراء عمليات الاعتماد الأكاديمي الشائعة الاستخدام مع بقية الجامعات الأخرى بـ هونج كونج (الصين)، والتي تعتمد على تطبيق نظم الرقابة الخارجية للجودة، وهو الأمر نفسه الذي ينطبق على حالة برامج جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة نفس معايير ضمان جودة الجامعات الأخرى للتعليم التقليدي بـ الهند.

وعلى العكس من ذلك، بالرغم من الالتزام الحكومي القوي تجاه تطوير برامج التعليم المفتوح بـ ماليزيا، وتطبيق "الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي" National Accreditation Board هناك لمعايير جودة صارمة على كافة مؤسسات التعليم العالي بالبلاد على النحو المنصوص عليه في الوثيقة الهامة الصادرة مؤخراً بعنوان "ميثاق شرف ممارسات ضمان جودة نظم التعليم المفتوح" A Code of Practice for Quality Assurance in the Open Entry

Error! Hyperlink reference not) Admission System valid.)؛ فإن نقابة المهندسين بماليزيا تميز بين درجات التعليم التقليدي،؛ والمفتوح بحيث لا يمنح خريجو برامج التعليم المفتوح رخصاً مهنية كاملة لممارسة مهنة الهندسة إلا بعد الوفاء بالمزيد من المتطلبات الإضافية، أو التكميلية الأخرى (15).

وبشكل عام، تطبق جامعات هونج كونج (الصين) نظم الاعتماد الذاتي، ولكنها– مع ذلك– تخضع للرقابة الخارجية للجودة. فمثلاً، عادة ما يتم تقييم جودة برامج جامعة هونج كونج المفتوحة على يد فرق عمل للرقابة الخارجية للجودة يشرف على تشكيلها "مجلس الاعتماد الأكاديمي بهونج كونج" Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA) (Error! Hyperlink reference not valid.).

وغالباً ما تشرف هذه الفرق على تقويم جودة عمليتي التدريس، والتعلم بالاستعانة بنفس معايير ضمان الجودة التي تطبقها المؤسسات الجامعية التقليدية عبر التركيز على تقويم جودة ما يلي:

- عمليات الحوكمة التنظيمية.
- المقررات الدراسية.
- الممارسات التدريسية.
- أنشطة البحث العلمي.
- إدارة العاملين، والموارد البشرية.
- استخدام التكنولوجيا المتطورة، ومصادر التعلم.
- مد جسور التعاون والشراكة مع مؤسسات الصناعة والمال والأعمال، والمؤسسات الجامعية الأخرى المناظرة محلياً، وعالمياً.
- فاعلية الإجراءات الداخلية المتبعة في التقويم الذاتي لعمليات ضمان الجودة.

أما في الفلبين، فنجد أن جامعة الفلبين المفتوحة (UPOU) لا تخضع لنفس نظم إدارة المؤسسات الحكومية، والخاصة للتعليم العالي بالبلاد التي تشرف عليها "هيئة ضمان جودة التعليم العالي" Commission on Higher Education. وبدلاً من ذلك، فإنها تركز جهودها على تطبيق سياساتها الخاصة فيما يتعلق بإدارة قضايا الجودة، والاعتماد الأكاديمي.

ومع ذلك، فقد أعلنت الهيئة مؤخراً عن اعتبار الجامعة المذكورة "مركزاً وطنياً للتميز في التعليم المفتوح وعن بعد" National Centre of Excellence in Open Learning & Distance Education منوهة بالطرق، والإجراءات الإيجابية التي اتبعتها في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في وثيقتها الصادرة مؤخراً بعنوان "سياسات، ومعايير التعليم عن بعد" Policies & Guidelines on Distance Education (http://www.ched.gov.ph/policies/Digitiz ed%20CMOs/CO%201995/CO 27_S_1995.pdf).

أما في الهند، فيشرف "المجلس الهندي للتعليم عن بعد" Indian Distance Education Council (DEC) على إدارة برامج التعليم المفتوح المنتشرة بكافة أرجاء البلاد، فضلاً عن تزويدها بالتمويل اللازم، وهي تحديداً:

- جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة.
- 12 من الجامعات المفتوحة موزعة على مستوى الولايات الهندية المختلفة.
- أكثر من 100 من المؤسسات الجامعية التي تقدم برامج ثنائية للتعليم التقليدي، والمفتوح معاً.
- كما تتولى "هيئة تقييم واعتماد برامج التعليم المفتوح وعن بعد" Open & Distance Education Assessment & Accreditation Board التابعة للمجلس مراقبة جودة هذه المؤسسات الجامعية بشكل دوري منتظم مرة كل خمسة أعوام في ضوء المبادئ الواردة في وثيقة "معايير تنظيم إنشاء، وإدارة مؤسسات التعليم المفتوح وعن بعد" Guidelines for Regulating the Establishment & Operation of Open & Distance Learning Institutions in India (http://www.dec.ac.in) التي حددت مجموعة من المعايير المقننة لتقييم الأبعاد الهامة التالية لجودة برامج التعليم المفتوح، وهي:
  - المناهج الدراسية.
  - المواد التعليمية، وتقديم التدريس.
  - التقويم الدراسي.
  - إدارة العاملين، والموارد البشرية.
  - استخدام التكنولوجيا المتطورة.
  - توفير الدعم اللازم للطلاب.
  - إدارة الميزانية، والتمويل.

ويعتقد على نطاق واسع بأن هذا النظام قد ساهم على نحو بارز في الارتقاء بمستويات جودة برامج التعليم المفتوح بالهند– وبخاصة خلال الآونة الأخيرة.

وفي اندونيسيا، تخضع نظم إدارة جودة، واعتماد برامج التعليم المفتوح لإشراف "الهيئة الوطنية لاعتماد مؤسسات التعليم العالي" National Accreditation Board for Higher Education التابعة لوزارة التربية والتعليم التي تركز بشكل أساسي على اعتماد البرامج، وليس المؤسسات الجامعية إضافة إلى الطرق والأساليب المختلفة المستخدمة في اعتماد جودة برامج التعليم المفتوح– بما في ذلك: برامج أكبر الجامعات المفتوحة على مستوى البلاد، وهي: جامعة تيربوكا المفتوحة بجاكارتا (عاصمة اندونيسيا).

وتتضمن عمليات اعتماد برامج التعليم المفتوح في اندونيسيا عادة الاستعانة بمزيج متنوع من الأدوات المقننة (مثل: الزيارات الميدانية،

والرقابة الخارجية على الجودة، وإجراء عمليات التقويم الذاتي) بهدف تقييم جودة ما يلي:

- المقررات الدراسية.
- برمجيات، ونظم التعليم الإلكتروني.
- طرق، ووسائل تقديم التدريس.
- إدارة العاملين، والموارد البشرية.
- الخدمات الطلابية.
- عمليات قبول، والتحاق الطلاب.
- الإجراءات الداخلية المتبعة في ضمان الجودة.

أما في اليابان، فتوجد ثلاثة هيئات مختلفة لتقويم جودة برامج الجامعات الخاصة، وهي:

- المعهد الوطني لتقويم الجامعات والبرامج الأكاديمية National Institute of Academic Degrees & University Evaluation.
- الرابطة اليابانية للاعتماد الجامعي Japanese University Accreditation Association.
- المعهد الياباني لتقويم مؤسسات التعليم العالي Japanese Institute for Higher Education Evaluation.

ولكن يلاحظ هنا عدم وجود أي معايير محددة لضمان جودة، أو اعتماد برامج التعليم المفتوح تطبقها جامعة الهواء University of the Air (وهي أشهر مؤسسات تقديم خدمات التعليم المفتوح على المستوى الياباني)، إضافة إلى الـ 42 جامعة أخرى المصنفة كـ "مؤسسات التعليم المفتوح". فهذه المؤسسات الأكاديمية الأخيرة مسموح لها قانوناً بتقديم برامجها المختلفة بالاستعانة بأدوات التعليم الإلكتروني وعن بعد مع ملاحظة أن الجامعات التقليدية ربما يسمح لها بتقديم 60 ساعة معتمدة فقط للمقررات التزامنية و/أو غير التزامنية للتعليم عن بعد.

كما سنت "وزارة التربية والتعليم، والثقافة، والرياضة، والعلوم، والتكنولوجيا" Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology (MEXT)- أيضاً- مؤخراً تشريعات قانونية تسمح للجامعات التقليدية بإمكانية تقديم برامج، ومقررات جديدة للتعليم المفتوح في حالة وفائها بالمعايير المطلوبة لضمان الجودة- وبخاصة: المتعلقة منها بالتحكم في معدلات استيعاب، وقبول الطلاب الجدد- عبر الإصرار على ضرورة ألا تتجاوز نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب عضو هيئة تدريس واحد مقابل كل عشرين طالب، وتطبيق امتحانات القبول (Wong & Yoshida, 2001).

وفي كوريا الجنوبية، يجب أن تحصل كافة الجامعات الحكومية والخاصة أولاً على موافقة بإنشائها من "وزارة التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية" Ministry of Education & Human Resources Development (MOEHRD)، ثم يتم اعتمادها بعد ذلك بواسطة "المجلس الكوري للتعليم الجامعي" Korean Council for University Education (Error! Hyperlink reference not valid.) الذي لا يطبق أي معايير أو مؤشرات خاصة بضمان جودة، أو اعتماد برامج التعليم المفتوح.

وتخضع الجامعة الكورية الوطنية المفتوحة لإشراف "إدارة التعليم مدى الحياة" Bureau of Lifelong Education (BLE) التابعة للوزارة بينما تعتمد سمعتها المؤسسية، وما تحصل عليه من اعتمادات مالية على ما ترفعه من تقارير داخلية لضمان الجودة إلى الإدارة المذكورة، إضافة إلى نتائج عمليات الرقابة الخارجية للجودة التي يشرف عليها المجلس الكوري للتعليم الجامعي.

وقد أعدت إدارة التعليم مدى الحياة مؤخراً مجموعة من المعايير المقننة لضمان جودة واعتماد البرامج الجامعية للتعليم المفتوح القائمة على الاستعانة بتقنيات التعليم الإلكتروني القائم على الويب على مستوى الجامعات المختلفة- سواء كانت تقدم تعليماً تقليدياً، أو إلكترونياً عبر شبكة الإنترنت.

كما تخضع برامج التعليم المفتوح المقدمة عبر شبكة الإنترنت- أيضاً- لإشراف "الإدارة الكورية لخدمات معلومات التربية والبحث العلمي" Korea Education & Research Information Service التي تعتمد على ما تتوصل إليه من نتائج في تقديم النصح والمشورة لإدارة التعليم مدى الحياة فيما يتعلق بصياغة سياسات، ومعايير إنشاء الجامعات الافتراضية للتعليم المفتوح.

أما في تايوان، فنجد أن "الرابطة التايوانية للتقييم والتقويم التربوي" Taiwanese Assessment and Evaluation Association تشرف على تقويم مستويات جودة كافة الجامعات على مستوى البلاد- بما في ذلك: الجامعة الوطنية المفتوحة بمدينة تايبيه (عاصمة تايوان) (I-Ru Chen, 2006).

وينطبق الأمر نفسه على حالة سيريلانكا التي يتولى فيها "مجلس ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي" Quality Assurance & Accreditation Council (Error! Hyperlink reference not valid.) مهمة تقويم جودة كافة الجامعات على المستوى الوطني للبلاد- بما في ذلك: جامعة سيريلانكا المفتوحة بحيث يطبق نفس معايير ومؤشرات ضمان الجودة على مؤسسات كلا نمطي التعليم التقليدي، والمفتوح (وبخاصة: برامج التعليم الإلكتروني وعن بعد).

وإضافة إلى ما سبق، تشير الإحصائيات المتاحة لدينا حالياً إلى تدشين نظم متطورة لضمان جودة برامج التعليم المفتوح بالبلدان التالية من القارة الآسيوية، وهي: (1) الصين. (2) سيريلانكا. (3) تايلاند. (4) فيتنام.

فمثلاً، تتحدد معايير ضمان الجودة في تايلاند على يد "الإدارة الوطنية للمعايير التربوية وتقييم الجودة والجامعات" Office for National

Educational Standards & Quality Assessment & Universities. وتركز هذه الإدارة عادة على إعطاء الأولوية للعمليات الداخلية لضمان الجودة في ظل عدم توافر أي مؤشرات حالية لجودة برامج التعليم المفتوح يمكن الاستعانة بها في إجراء العمليات الخارجية للرقابة على الجودة.

وفي النهاية، يلاحظ أن البلدان الآسيوية التالية تتميز بحداثة منظومتها للتعليم العالي نسبياً، وعدم تطبيق أي نظم حكومية أو مؤسسية لضمان جودة برامج التعليم المفتوح، وهي بلدان: (1) أفغانستان. (2) كمبوديا. (3) لاوس. (4) ميانمار (بورما سابقاً). (5) بوتان. (6) منغوليا.

فمثلاً، يلاحظ في دولة منغوليا أن "المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات التعليم العالي" National Council for Higher Education Accreditation (http://www.accmon.mn/english/5.htm) يتولى الإشراف على اعتماد كافة الكليات، والجامعات، ومعاهد إعداد المعلمين- الحكومية، والخاصة- وقد عبر مؤخراً عن تحفظه على تدني مستويات جودة برامج التعليم المفتوح. ومع ذلك، فإنه لم يتخذ أية إجراءات عملية ملموسة لمواجهة هذه التحديات عملياً.

أما في مملكة بوتان، فقد دشنت جامعة بوتان الملكية مؤخراً عدداً من برامج التعليم المفتوح. ومع ذلك، لا تحظى الدرجات الجامعية التي تمنحها هذه البرامج بالاعتراف الرسمي إلا إذا سبق للطلاب التخرج في الماضي من مؤسسات جامعية تقدم برامج التعليم التقليدي بمختلف التخصصات الجامعية (Rennie & Mason, 2007).

2- نظم ضمان الجودة لبرامج التعليم المفتوح على المستوى المؤسسي: QA at the Institutional Level

كقاعدة عامة، يمكن القول بأن هناك ثلاثة مداخل رئيسية لإدارة نظم ضمان جودة برامج التعليم المفتوح على مستوى بلدان القارة الآسيوية، على النحو التالي:

أ. النظم المركزية: Centralized Systems

تطبق بعض المؤسسات لنظم مركزية لإدارة عمليات ضمان الجودة بواسطة وحدات وإدارات تنظيمية معينة تطبق السياسات، واللوائح التنظيمية، والمعايير الوطنية/المؤسسية كما في حالة ما يلي:

- جامعة بنجلاديش المفتوحة (بنجلاديش).
- جامعة تيربوكا (اندونيسيا).
- الجامعة الماليزية المفتوحة (ماليزيا).
- جامعة سيريلانكا المفتوحة (سيريلانكا).
- جامعة "العلامة إقبال" المفتوحة (باكستان).

ب. النظم الجماعية: Collective Systems

تطبق بعض المؤسسات لنظم جماعية تحتوي على مجموعة متنوعة من اللجان، والإدارات، وفرق العمل المؤسسية التي تناط بها المسئولية عن المستويات، والمراحل، والأبعاد المختلفة لضمان الجودة كما في حالة ما يلي:

- جامعة هونج كونج المفتوحة (الصين) التي يحتاج تطبيق مقرراتها الدراسية الحصول على عدة موافقات من وزارة التربية والتعليم، وهيئة التقييم الخارجي لجودة البرامج التعليمية، وهيئة الإشراف على الامتحانات والاختبارات الدراسية، الخ.
- جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة (الهند).
- جامعة تايوان الوطنية المفتوحة (تايوان).
- جامعة الأناضول (تركيا).

ج. النظم الموزعة: Dispersed Systems

تطبق بعض المؤسسات لنظم أخرى تتميز بتوزيع، أو بتفويض مهام ضمان الجودة لمجموعة متنوعة من الوحدات، والإدارات التنظيمية كما في حالة ما يلي:

- الجامعة الكورية الوطنية المفتوحة (كوريا الجنوبية) التي تناط فيها بكل وحدة إدارية، وقسم إداري المسئولية عن ضمان الجودة.
- جامعة الفلبين المفتوحة (الفلبين) التي تطبق آليات متنوعة لضمان الجودة على أنشطتها في تصميم المقررات الدراسية، وتقديم التدريس، والعمليات الإدارية والتنظيمية بحيث يتحمل كافة أعضاء هيئة التدريس، والإداريين المسئولية عن ضمان الجودة بفروعها السبع المنتشرة في جميع أرجاء البلاد. وتخطط هذه الجامعة حالياً للتوجه نحو تطبيق نظام مركزي لضمان الجودة.

وفي هذا الإطار، يلاحظ أن النظم المؤسسية لضمان جودة برامج التعليم المفتوح عادة ما تركز على الأبعاد الهامة التالية لمنظومة التعليم الجامعي، وهي:

- التخطيط.
- العمليات الإدارية، والتنظيمية.
- تصميم، وتطبيق، وإنتاج، وتقديم المقررات الدراسية.
- توفير الدعم اللازم للطلاب.
- التقييم الدراسي.
- الاستفادة من التطبيقات، والمستحدثات التكنولوجية المتطورة في العملية التعليمية.

وبالتالي؛ غالباً ما تطبق هذه النظم معايير صارمة في تصميم الأنشطة، والمواد التعليمية المستخدمة بشكل خاص. فعلى سبيل المثال، تنص اللوائح التنظيمية لجامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة (الهند) على ضرورة احتواء كافة المقررات الإلكترونية للتعليم المفتوح على ما يلي:

- المقدمة التمهيدية.
- الإشارة إلى الأهداف المنشودة.
- عرض المحتوى الدراسي.

- تقديم ملخصات للدروس المتناولة.
- أسئلة المراجعة، والمناقشة.
- التمارين، والتدريبات الدراسية.
- المواد الإثرائية الإضافية للقراءة.
- التكليفات الدراسية المناطة بالطلاب.
- المراجع المستخدمة فعلياً/المقترحة لقراءة الطلاب.
- أنشطة التعلم.
- الكلمات المفتاحية ذات الصلة بالمحتوى الدراسي المتناول.

كما تؤكد معايير الجامعة- أيضاً- على ضرورة تمتع محتوى المقررات الإلكترونية بما يلي:

- الشمول، والتكامل.
- التحفيز الذاتي لدافعية الطلاب للتعلم.
- التفسير الذاتي.
- الارتقاء بالتعلم الموجه ذاتياً.
- تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي لمستوى قدرتهم على التعلم.

وعلى أية حال، يلاحظ في الآونة الأخيرة حدوث نمو متسارع في الاستفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني وعن بعد في برامج التعليم المفتوح المطبقة على المستوى الآسيوي (16) في ظل تطبيق معظم المؤسسات الجامعية بالقارة لنفس معايير الجودة التي تستعين بها في تقويم جودة القوالب الأخرى لتقديم التدريس للطلاب (مثل: البرامج، والمقررات الدراسية التقليدية).

ولكن الجامعة الكورية الوطنية المفتوحة (كوريا الجنوبية) تتمتع بمستويات مرتفعة من التوسع في إدخال تطبيق مقررات التعليم الإلكتروني القائمة على الويب التي تقدمها لطلاب الشهادة الجامعية الأولى Undergraduates (الليسانس، أو البكالوريوس)، كما أعدت كذلك مجموعة من المعايير المحددة لجودة برامج ومقررات التعليم الإلكتروني.

وبالتالي؛ أصبح يتوجب قبل تقديم أي من البرامج الدراسية الجديدة ضرورة تشكيل الجامعة لفرق عمل متخصصة من أعضاء هيئة التدريس، والفنيين للمشاركة معاً في تقييم أبعادها الهامة التالية، وهي:

- الأهداف المنشودة.
- المحتوى الدراسي.
- التصميم التعليمي المستخدم.
- الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية المتطورة.
- واجهات المستخدمين User Interfaces، ونظم إدارة التعليم الإلكتروني (LMS).

كما تخضع هذه البرامج- أيضاً- لعمليات تقويم بنائي (تكويني) لمستويات جودتها بواسطة الطلاب، وغيرهم من الفئات والشرائح الأخرى من أصحاب المصالح في تطوير العملية التعليمية.

وتؤكد دراسة حديثة نشرها مؤخراً "كول"على أن تطبيق نظم ضمان الجودة يتطلب ضرورة توافر قدر مناسب من القيادة، والالتزام المؤسسي، والرقابة، والتقويم على المستوى المؤسسي. وأكدت هذه الدراسة بوضوح على الخطوات الرائدة التي اتخذتها المؤسسات الجامعية على طريق ضمان تدريب أعضاء هيئة التدريس، والإداريين بها على مبادئ، وأدوات ضمان جودة برامج التعليم المفتوح،(17) وهي:

- جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة (الهند).
- جامعة الفلبين المفتوحة (الفلبين).
- جامعة تيربوكا (اندونيسيا).
- فمثلاً، تؤكد جامعة "تيربوكا" (اندونيسيا) دائماً على ضرورة تضمين معايير الجودة فيما يلي: (18)
- السياسات، وأطر العمل التنظيمية التي تنظم أداء العاملين.
- ضرورة مشاركة كافة الوحدات والإدارات التنظيمية بالجامعة في إجراء عمليات الرقابة الذاتية والتقويم والمراجعة الخارجية للجودة.
- محاسبة أعضاء الإدارة العليا على جودة البرامج المطبقة في التعليم المفتوح.
- ربط نظم تقدير الأداء، والمكافآت بالجهود المبذولة في ضمان الجودة.

كما تطالب جامعة "العلامة إقبال" المفتوحة (باكستان) رؤساء كافة إداراتها ووحداتها التنظيمية بضرورة تقديم تقارير سنوية عن أداء العاملين بها. وتستعين مؤسسات جامعية أخرى مثل الجامعة الماليزية المفتوحة (ماليزيا) بنتائج تقويم أداء الطلاب في تقييم مستويات جودة ما تقدمه من مقررات، وخدمات تربوية متنوعة في برامجها للتعليم المفتوح.

أما المؤسسات الجامعية التي تتمتع بالموارد الوفيرة والتمويل الكافي، فعادة ما تلجأ إلى التعاقد مع جهات خارجية لإجراء عمليات الرقابة الخارجية للجودة من قبيل ما يلي:

- جامعة "العلامة إقبال" المفتوحة (باكستان).
- جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة (الهند).
- جامعة "سيخوساي ثاماثيرات" المفتوحة (تايلاند).
- جامعة "تيربوكا" (اندونيسيا).
- الجامعة الكورية الوطنية المفتوحة (كوريا الجنوبية).
- الجامعة الصينية للتعليم المفتوح (الصين).

وعادة ما تأتي التقارير التي ترفعها فرق عمل الرقابة الخارجية للجودة سرية ولا يتم الكشف عنها أبداً، ولكن بمقدور القراء المهتمين بالحصول على المزيد من المعلومات في هذا الصدد الإطلاع على نتائج دراسة حديثة أجراها مؤخراً "ماثيوس وزملاؤه" المنشورة إلكترونياً

على شبكة الإنترنت والتي تقدم تقويماً لنتائج إحدى عمليات التقويم الخارجية الشاملة التي أجريت مؤخراً لجامعة القدس المفتوحة (19).

3- النظم الدولية لضمان جودة برامج التعليم المفتوح: Transnational QA

مما لا شك فيه أن عالمنا المعاصر يشهد توجهاً متزايداً نحو توسيع نطاق، وخصخصة العملية التعليمية؛ الأمر الذي يثير بدوره العديد من التساؤلات الهامة بشأن آليات ضمان جودة، واعتماد البرامج الدولية للتعليم المفتوح.

فبالطبع، بمقدور العولمة، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية الهائلة التي يشهدها عالمنا المعاصر المساهمة على نحو إيجابي في تطوير منظومة التعليم المفتوح عبر دعم ما يلي:

- التوسع في معدلات استيعاب، وقبول الطلاب.
- مد جسور الشبكات، والشراكات الدولية.
- إقامة نظم مشتركة، ومتطورة للتعليم المفتوح.
- زيادة معدلات حراك الطلاب، والاستفادة من خدمات أعضاء هيئة التدريس الافتراضيين على الويب.

ونتيجة لذلك كله؛ أصبحت مقررات التعليم المفتوح تتميز بالطابع الدولي، والارتكاز على دعائم قيم التنوع والتعددية الثقافية.

ولكن من شأن ذلك- أيضاً- إبراز عدد من المشكلات الأخرى فيما يتعلق بما يلي:

- ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- التركيز فقط على تحقيق الأرباح المالية، وتسليع التعليم.
- زيادة حدة ظاهرة هجرة العقول- وبخاصة إلى البلدان المتقدمة من العالم.

وتتساءل دراسة سابقة صادرة عن "البنك الدولي" (World Bank, 2002) عن كيف يمكن للحكومات الوطنية فرض سيطرتها على جودة المؤسسات الدولية التي تقدم خدماتها في مجال التعليم المفتوح من الخارج، ومدى ارتباط ذلك بمعايير "منظمة التجارة العالمية" World Trade Organization (WTO)، فضلاً عن تأثير القرارات ذات الصلة بـ "الاتفاقية العامة للإتجار في الخدمات" General Agreement for Trade in Services (GATS) في قدرة هذه الحكومات على التأثير في ضمان جودة التعليم المفتوح.(20)

ويلاحظ "فاريل" هنا أن العديد من بلدان العالم اكتشفت مؤخراً عدم مناسبة نظمها التقليدية التالية للتعامل مع المؤسسات، والبرامج الدولية للتعليم المفتوح التي يمكن الوصول إليها بسهولة شديدة بمجرد النقر على فأرة جهاز الكمبيوتر، وهي:

- النظم التقليدية لمعادلة شهادات الطلاب، ودرجاتهم الجامعية.
- الاستخدامات المختلفة لمصطلح "الجامعة".
- النظم المتبعة في حماية حقوق النسخ والاقتباس، والملكية الفكرية.(21)

ولعل من أبرز الأمثلة العملية على التجارب الرائدة عملياً في تنظيم برامج وخدمات التعليم المفتوح: تجربة صدور "إطار العمل الوطني لتنظيم عمليات اعتماد مؤسسات التعليم العالي" National Protocols for Higher Education Approval Processes (Error! Hyperlink reference not valid.) الذي صدر مؤخراً في أستراليا والذي يفرض قيوداً صارمة على الجامعات الافتراضية التي تقدم خدمات التعليم المفتوح على شبكة الإنترنت عندما يترتب على عملياتها تأثيرات سلبية أو في حالات عدم الوفاء بمعايير الجودة.

ومرة أخرى، نلاحظ أن هناك العديد من الفروق في النظم التي تتبعها الهيئات والمؤسسات الآسيوية عند ضمان جودة البرامج الدولية للتعليم المفتوح. فعلى سبيل المثال، يشرف "مجلس الاعتماد الأكاديمي بهونج كونج" Hong Kong Council for Academic Accreditation (HKCAA) على تقويم جودة المؤسسات الدولية التي تقدم خدمات التعليم المفتوح بـ هونج كونج (الصين) ليس من خلال تطبيق المعايير الدولية أو معاييره الخاصة، ولكن عبر المقارنة بين ما تقدمه من برامج تعليمية في هونج كونج بما تقدمه في بلدانها الأصلية (22).

وفي الهند، يطبق "المجلس الهندي للتعليم عن بعد" Indian Distance Education Council (DEC) المعايير الوطنية الهندية في تقييم جودة كافة المؤسسات الأجنبية العاملة في مجال التعليم المفتوح بشكل مستقل، أو بالتعاون والشراكة مع الجامعات الهندية المختلفة. وقد لجأت بعض المؤسسات الجامعية هناك- من قبيل: جامعة "آنديرا غاندي" الوطنية المفتوحة- كذلك إلى صياغة سياسات، ولوائح تنظيمية خاصة بها لضمان جودة التحالفات، والشراكات الدولية المرتبطة ببرامج التعليم المفتوح.

وتسمح اندونيسيا فقط للجامعات المعتمدة في بلدانها الأصلية بمنح الشهادات الجامعية لطلابها، أو بالدخول في علاقات شراكة أو توأمة مع المؤسسات الجامعية الأندونيسية العاملة في مجال التعليم المفتوح (23).

واستجابة لتحديات توقيع "الاتفاقية العامة للإتجار في الخدمات" (GATS)؛ أصدرت "وزارة التربية والتعليم، والثقافة، والرياضة، والعلوم، والتكنولوجيا" Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology (MEXT) في اليابان مؤخراً لوائح تنظيمية صارمة لتشديد الرقابة على المؤسسات الأجنبية والدولية التي تقدم برامج التعليم المفتوح في اليابان، إضافة إلى الجامعات اليابانية التي تقدم خدماتها التعليمية بالخارج (Ohmori, 2005; Aoki, 2005).

ولكن الوزارة، وغيرها من الهيئات اليابانية الأخرى المسئولة عن ضمان الجودة لم تضع حتى الآن معايير مقننة لضمان جودة، واعتماد هذه البرامج الجامعية للتعليم المفتوح.

ويلاحظ هنا أن اليابان تعاني من تدني مستويات الاهتمام بتطبيق برامج ومقررات التعليم الإلكتروني؛ وبالتالي ليس مستغرباً ميلها إلى إتباع سياسات تنظيمية متحررة نسبياً في التعامل مع المؤسسات والبرامج الدولية للتعليم المفتوح على اعتبار أن إتباع "ضوابط أقل تساهلاً في ضمان الجودة" من شأنه التشجيع على الارتقاء بمنظومة التعليم المفتوح، والإلكتروني مستقبلاً (24).

وبالمقابل، تتميز كوريا الجنوبية بالانتشار الواسع النطاق لتطبيقات التعليم الإلكتروني. ونتيجة لذلك؛ تطبق الدولة هناك لوائح وسياسات تنظيمية أكثر صرامة لضمان جودة المؤسسات الدولية التي تقدم خدمات التعليم المفتوح والإلكتروني بالبلاد.

ووفقاً لـ "جونج" ؛ فقد بدأت مؤسسات التعليم المفتوح ببلدان القارة الآسيوية مؤخراً في مواجهة التحديات المترتبة على الالتزام بالمعايير الدولية، وخوض غمار المنافسة الشرسة مع المؤسسات والتكتلات الأجنبية التي تمارس عملها حالياً في بلدان القارة المختلفة.(25)

فمثلاً، بمقدور الجامعة البريطانية المفتوحة UK Open University (بريطانيا) تسويق نفسها عالمياً عبر الإشارة إلى احتلالها للمرتبة الخامسة في تصنيفات الجامعات الدولية التي تتناول جودة عمليات التدريس، والتعلم (بفارق مركز واحد أعلى من جامعة أكسفورد الشهيرة)، إضافة إلى ما تطبقه من نظم وطنية للرقابة على الجودة، وكونها الجامعة التي تشغل المرتبة الأولى في جودة ما تقدمه من خدمات تدريسية وفقاً لدراسة مسحية لآراء الطلاب على المستوى الوطني البريطاني أجراها مؤخراً (26).

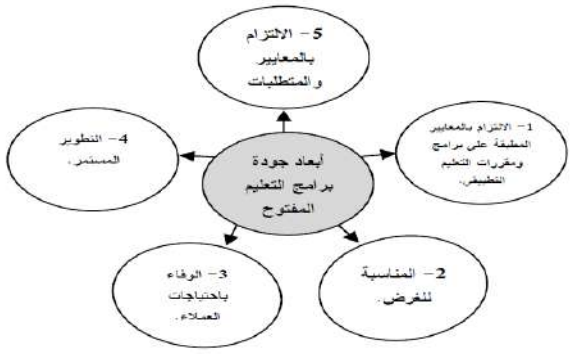
وعلى نفس الشاكلة، بمقدور جامعة Universitas 21 Global (سنغافورة) الفخر بخضوع برامج درجاتها الجامعية لتقويم، واعتماد مؤسسة U21pedagogica Ltd العالمية الشهيرة للاعتماد الأكاديمي (http://www.u21pedagogica.com) التي تشرف على اعتماد جودة 21 من الجامعات البحثية الكبرى موزعة على 12 من بلدان العالم المختلفة– وبخاصة المتقدمة.

كما يمكن لجامعات "دياكين" و"موناش"، و"جنوب كوينزلاند" (أستراليا) بدورها الفخر باعتماد "مجلس التعليم والتدريب عن بعد" Distance Education and Training Council لبرامجها في التعليم المفتوح، في الوقت نفسه الذي حصلت فيه برامج التعليم المفتوح التي تقدمها جامعة ملبورن مؤخراً على شهادة الـ ISO9001 لضمان الجودة.

واستجابة لهذه التحديات الجديدة؛ ليس مستغرباً على الإطلاق أن تسعى جامعة تيربوكا (اندونيسيا)، والجامعة الماليزية المفتوحة (ماليزيا)، وجامعة "سيجونج" الافتراضية (كوريا الجنوبية)، وغيرها من المؤسسات الآسيوية الأخرى التي تقدم برامج التعليم المفتوح– هي الأخرى– بالحصول على شهادات الـ ISO9001 لضمان الجودة، وأن تتقدم جامعة تيربوكا– أيضاً– للحصول على اعتماد "المجلس الدولي للتعليم عن بعد" International Council for Distance Education (27).

ثالثاً: الأبعاد المتنوعة لتعريفات جودة برامج التعليم المفتوح على مستوى بلدان القارة الآسيوية:

يلاحظ أن مفهوم "الجودة" Quality بالنسبة لبرامج التعليم المفتوح عادة ما يتميز بتعدد الأبعاد، والتعريفات المستخدمة في الإشارة إليه على مستوى البلدان والمؤسسات الجامعية بالقارة الآسيوية (انظر الشكل التالي)



* الشكل رقم (1): ويوضح الأبعاد المختلفة لتعريفات مفهوم جودة برامج التعليم المفتوح (28).

وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

1. الالتزام بالمعايير المطبقة على برامج ومقررات التعليم التطبيقي: Conforming to Standards Applying to Conventional Education

يتبنى تطبيق هذا المنظور– على سبيل المثال– البلدان الآسيوية التالية التي عادة ما تعتمد على تطبيق نفس معايير، ومؤشرات الأداء المستخدمة في إصدار الأحكام على جودة مؤسسات التعليم التقليدي، وهي: (1) الصين. (2) تايلاند. (3) تايوان. (4) اليابان. (5) هونج كونج (الصين). وبالتالي؛ تعمد هذه الدول إلى الاستفادة من تطبيق هذه المعايير في تقويم جودة الجوانب الهامة التالية لمنظومة برامجها للتعليم المفتوح، وهي: (29)

- العمليات الإدارية، والتنظيمية.
- الممارسات التدريسية.
- مصادر التعلم.
- النتائج، والمخرجات النهائية للعملية التعليمية.

ويتميز هذا المنظور بميزة إيجابية أساسية تتمثل في مده ليد العون للمساعدة في ضمان التحلي بالموضوعية عند تقويم أداء مؤسسات، وشهادات،؛ وخريجي برامج التعليم المفتوح فضلاً عن الحصول على أدلة دامغة تثبت تمتع أدوات التعليم المفتوح بنفس مستوى فاعلية برامج التعليم التقليدي على أقل تقدير (30).

وعلى الجانب الآخر، يعاني هذا المنظور لجودة التعليم المفتوح من عدة مشكلات سلبية من قبيل ما يلي:

- تدني مستويات الكثير من برامج، ومقررات التعليم التقليدي (31).
- احتمال تباين نظرة مؤسسات التعليم المفتوح، والتقليدي إلى الأبعاد الرئيسية الواجب التركيز عليها لجودة عمليات التدريس، والتعلم.
- احتمال فشل مقارنات التعليم المفتوح، والتقليدي في الأخذ بعين الاعتبار تأثير المتغيرات التي تدعم، أو تقوض استخدام القوالب المتنوعة بأنشطة التدريس، والتعلم (32). فعلى سبيل المثال، عادة ما تهتم جامعات التعليم المفتوح بشرائح، وأعداد أكبر من الطلاب في الوقت نفسه الذي تتمتع فيه بمستويات أقل من الاعتمادات المالية، والأوقاف والمنح الخيرية مقارنة بمثيلاتها التقليدية مع التأكيد– في الوقت نفسه– على ضرورة مساهمة الطلاب في تحمل نسبة أعلى من تكاليف دراستهم الجامعية.
- عدم الأخذ بعين الاعتبار عناصر التعليم المفتوح القادرة على تحقيق قيمة مضافة للمؤسسة الجامعية، من قبيل ما يلي: (1) إدخال النماذج المتطورة للتصميم التعليمي. (2) تبني المداخل الجماعية في تصميم محتويات المقررات الدراسية. (3) استخدام أدوات التعلم التشاركي أو الموجه ذاتياً. (4) الاستفادة من المستحدثات الجديدة في طرق التدريس، والتكنولوجيا المتطورة. (5) تعزيز تطبيق مبادئ العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص بين الجميع. (6) التخلص من كافة القيود المفروضة على تعلم الطلاب.

ومن هذا المنطلق؛ ليس مستغرباً تأكيد العديد من الباحثين على صعوبة، وعدم ضرورة الاستعانة بمعايير، ومؤشرات ضمان جودة التعليم التقليدي، وتطبيقها على مؤسسات التعليم المفتوح.

2. <u>المناسبة للغرض</u>: Fitness for Purpose

يؤكد هذا المنظور على إمكانية قياس الجودة في ضوء مستويات قدرة مؤسسات، أو برامج، أو خدمات التعليم المفتوح على تحقيق أهدافها المنشودة، والمحددة سلفاً.

ويشيع استخدام هذا المنظور على سبيل المثال– لا الحصر– بالبلدان الآسيوية التالية، وهي:(1) الهند. (2) كوريا الجنوبية. (3) تركيا.

ويركز هذا المنظور عادة على تقييم مدى قدرة المؤسسات الجامعية على القيام بما يلي:

- خفض، أو إلغاء المصروفات الدراسية المفروضة على الطلاب.
- التخلص من الأطروحات التقليدية عن ارتباط الجودة بالنخبوية، والإقصاء والتهميش.
- زيادة معدلات التحاق أعداد أكبر من الطلاب.
- مواجهة قضايا تكافؤ الفرص التعليمية.
- ووفقاً لـ "بيراتون" يعاني هذا المنظور من مشكلتين رئيسيتين هما:
- احتمال تباين الأهداف التربوية، والاقتصادية، والأيديولوجية، والسياسية لدى الفئات والشرائح المختلفة من أصحاب المصالح.(33)
- زيادة صعوبة عقد المقارنات بين جودة مؤسسات، ونظم برامج التعليم المفتوح.

3. <u>الوفاء باحتياجات العملاء</u>: Meeting Customers' Needs

مما لا شك فيه أن جذور هذا المنظور تعود إلى مجال إدارة الأعمال، ولعل من أبرز أمثلته على الإطلاق تبني العديد من مؤسسات التعليم المفتوح لما يلي:

- تطبيق معايير الـ ISO9001 لضمان الجودة.
- تطبيق الاختبارات المسحية للوقوف على رضا الطلاب عن جودة خدمة مقررات التعليم المفتوح.
- ويتميز هذا المنظور بعدة فوائد إيجابية من قبيل ما يلي:
- تمركز بيانات الرسالة، والسياسات، واللوائح المؤسسية حول الطلاب، وخصائصهم، واحتياجاتهم، وظروفهم المختلفة.
- الاهتمام بالمتغيرات المؤثرة في مدخلات التعليم المفتوح (مثل: خيارات التعلم المتاحة للطلاب، ومرونة البرامج المقدمة، والدعم المقدم للطلاب، والتقييم الدراسي).
- الاهتمام بالمتغيرات المؤثرة في مخرجات التعليم المفتوح (مثل: مستويات رضا الطلاب، ومعدلات النجاح والتخرج الدراسي).
- إيلاء درجة أكبر من الاهتمام لوجهات نظر، وخبرات المجموعات الأخرى من العملاء (مثل: أرباب العمل، وأعضاء المجتمع المحلي).

وعلى العكس من ذلك، يعاني هذا المنظور لجودة التعليم المفتوح من بعض المشكلات، والسلبيات التي لعل من أبرزها على الإطلاق ما يلي:

- احتمال عدم توافق احتياجات، وتصورات كل من الطلاب، وأرباب العمل، والمجتمعات المحلية.
- على العكس من عالم المال والأعمال الذي يتميز بسهولة التمييز بين المنتج والمستهلك، يعد الطلاب شركاء في عملية التعلم– وبخاصة: في نظم التعلم البنائية، والتشاركية. وبالتالي؛ تعتمد الجودة– أيضاً– على التزامات، وإسهامات العملاء التي يمكن أن تتباين– بالطبع– بشكل بارز من موقف إلى آخر، وهكذا دواليك.

4– <u>التطوير المستمر</u>: Continuous Improvement

ينتشر حالياً ببلدان القارة الآسيوية تطبيق سياسات تنظيمية داعمة لضمان جودة برامج التعليم المفتوح التي تنتمي أساساً إلى عالم إدارة الأعمال Business Administration.

ومن الأمثلة العملية على ذلك: حالة جامعة تيربوكا (<u>اندونيسيا</u>) التي حولت محور تركيزها الرئيسي لينصب على كافة مدخلات، وعمليات، ومخرجات العملية التعليمية.

ويتميز هذا المنظور الدائري لضمان الجودة بقدرته على المساهمة دائماً في إبراز الحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من عمليات التقويم الإضافية في إطار المساعي الرامية إلى دعم، أو توسيع نطاق، أو تحدي، أو التشكيك في صحة الأطروحات النظرية والممارسات التطبيقية للجودة.

وعلى الجانب الآخر، يعاني هذا المنظور من بعض السلبيات من قبيل ما يلي:

- احتمال عدم ترجمة النتائج بشكل آلي إلى فهم دقيق لآليات تطوير الممارسات التربوية المستخدمة في العملية التعليمية.
- احتمال أن يتطلب إحداث التغيرات المنشودة في القيم، وأساليب التفكير، والسلوكيات العملية الكثير من الوقت، والجهد، والموارد المختلفة (سواء كانت بشرية، أو مادية، أو لوجستية).
- القيم التقليدية للثقافات الآسيوية التي غالباً ما تشجع على تجنب تبادل الانتقادات، والنقد الذاتي، والتعبير عن الحقائق المحرجة للآخرين بهدف تجنب "فقدان ماء الوجه" Loss of Face.

5- الالتزام بالمعايير والمتطلبات الدولية:

Compliance with International Standards & Requirements

لا يزال يوجد حتى الآن الكثير من المشككين في جودة البرامج الدولية للتعليم المفتوح، في الوقت نفسه الذي تزداد فيه احتمالات شعور الطلاب بالحيرة والاضطراب عند الموازنة بين الخيارات العديدة المتاحة أمامهم للالتحاق بالمؤسسات المحلية، أو الدولية للتعليم المفتوح.

ومن هنا؛ يبرز على السطح الدور الهام الذي تلعبه الهيئات الدولية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إزالة أي غموض، ومنح الطلاب قدراً أكبر من الثقة في البرامج التي يلتحقون بها للتعليم المفتوح، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمامهم للحصول على شهادات ودرجات جامعية معترف بها عالمياً.

كما يترتب على ذلك- أيضاً- ميزة أخرى إضافية تتمثل في ضرورة إجبار المؤسسات الدولية التي تقدم خدمات التعليم المفتوح على الخضوع لعمليات منهجية دقيقة لمراقبة الجودة، وتقبل القوانين والتشريعات واللوائح التنظيمية الخاصة بالبلدان الأخرى من العالم كـ "معايير مقننة" Benchmarks؛ الأمر الذي يجعلها أكثر وعياً بالمعايير الدولية للجودة، وبطبيعة التطورات الواجب عليها القيام بها من أجل مواكبة تحديات الحاضر، والانطلاق نحو آفاق المستقبل.

ومع ذلك، يعاني هذا المنظور من بعض السلبيات من قبيل ما يلي:

- ميل أنشطة الاعتماد الأكاديمي إلى الاستعانة بالبيانات الكمية أكثر من الكيفية.
- عدم إيلاء القدر المطلوب من الاهتمام لقضايا التنوع المؤسسي، أو الثقافي في المجتمع.
- الضعف النسبي للدراسات العلمية السابقة التي تتناول التعريفات المختلفة لجودة البرامج الدولية للتعليم المفتوح.
- احتمال تدخل بعض الحكومات والمؤسسات الدولية في التأثير على منظومة عمل برامج التعليم المفتوح المطبقة في بلدان أخرى من العالم.
- التخوف من الكشف عن البيانات التعليمية بغرض المحاسبية، والمنافسة الدولية، وفقدان الطلاب.
- مشكلة التحديد الدقيق، والوفاء باحتياجات الفئات والشرائح المتنوعة من أصحاب المصالح في المنظومة التعليمية.

خاتمة وتوصيات للاستفادة من التجربة الأسيوية في ضمان جودة برامج التعليم المفتوح للارتقاء بجامعتنا العربية:

يلاحظ هنا أن منظومة برامج التعليم المفتوح ببلدان القارة الآسيوية لا تزال أمامها عدة محطات على طريق رحلة التطوير. فضمان الجودة لا يزال يمثل حتى الآن مفهوماً جديداً نسبياً لدى بعض مؤسسات، وبرامج التعليم المفتوح. ومن هنا؛ ليس مستغرباً أن تعكس المداخل المتباينة لضمان الجودة المشار إليها أعلاه الفروق والاختلافات السائدة في ثقافات، وتوقعات، ومراحل نمو برامج التعليم المفتوح على المستوى الآسيوي. وكما سبقت الإشارة من قبل؛ يتميز كل واحد على حده من هذه المداخل المؤسسية بنقاط قوة وضعف محددة.

وبالتالي؛ يصبح من الصعب علينا التوصل إلى إجماع في الرأي على مدخل، أو منظور إجرائي معين لضمان جودة التعليم المفتوح يحظى بالقبول، والإجماع. ومع ذلك، بمقدور الباحثين الاستناد إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج في اقتراح مجموعة من المبادئ والمرتكزات الأساسية الواجب إتباعها عند صياغة معالم سياسات، وممارسات التعليم المفتوح وإلا فإن بديل ذلك سيتمثل في المعاناة من إهدار شديد للموارد المتاحة، والطاقات البشرية التي تركز عليها برامج التعليم المفتوح ببلدان القارة الآسيوية.

وفيما يلي، عرض تفصيلي لأبرز التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة لتطوير منظومة التعليم المفتوح على المستوى الآسيوي مستقبلاً والتي من الممكن الاستفادة منها عربيا للارتقاء بجامعتنا العربية،وهي على النحو التالي:

1. يجب على مؤسسات التعليم المفتوح التأكد على ضرورة الاهتمام بأداء مهام تقييم، وضمان، وتحسين جودة. فمما لا شك فيه أن الحكومات، وأرباب العمل، والمجتمعات المحلية المختلفة لديها بالفعل تحفظات حول الأبعاد الهامة التالية لبرامج التعليم المفتوح، وهي:

- محتوى تعلم الطلاب.
- طرق وأساليب، واستراتيجيات التدريس.
- الأدوات الواجب استخدامها في تقييم جودة عمليتي التدريس، والتعلم.

كما أنه عادة ما يتم الربط بين الوفاء بأعلى المعايير التعليمية، وبين استخدام محتوى دراسي، وطرق تدريس، وعمليات تقييم تقليدية عفى عليها الزمن. كما يشكو السياسيين ووسائل الإعلام من تدني مستوى "المعايير التربوية" Declining Educational Standards مع عزو ذلك إلى

تأثير الأيديولوجيات، والتقنيات التربوية الجديدة. ومن هنا؛ تبرز على السطح الحاجة الماسة إلى توافر أدلة ملموسة، وذات صبغة استراتيجية لطمأنة صناع السياسات، والهيئات المانحة للتمويل، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والرأي العام في المجتمع بشأن ما يلي:

- عدم التضحية أو المساومة على عمليات، ومخرجات التعليم المفتوح.
- الاستفادة من توظيف أدوات التعليم الإلكتروني، والمدمج Electronic & Blended Learning.
- تقديم مبررات دقيقة، وإبراز الفوائد الإيجابية المترتبة على الاستعانة بالمؤسسات الجديدة، والطرق والأساليب المتطورة لتقديم التدريس، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

2. ضرورة عدم التمييز بين ضوابط ومعايير ضمان الجودة المطبقة على برامج التعليم التقليدي، والإلكتروني المفتوح بالمؤسسات المختلفة للتعليم العالي مع التوصية– بالاستفادة من تطبيقات التعلم المدمج (أو الهجين) الذي يمزج بين كلا نمطي التعليم التقليدي القائم على التفاعل المباشر وجهاً لوجه، والإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. ومع ذلك، يجب التشديد في الوقت نفسه على ضرورة وضع معايير، أو مؤشرات، أو ضوابط محددة لجودة القوالب المتنوعة لتقديم التدريس لطلاب التعليم المفتوح.

3. بصرف النظر عن كافة المؤثرات والضغوط الخارجية، يجب أن تتميز نظم ضمان الجودة دائماً بالطابع الداخلي والنظر إليها باعتبارها جزءاً رئيسياً لا يتجزأ من رسالة المؤسسة الجامعية والوظائف الأساسية المناطة بها في التعليم، والبحث العلمي. ويقترح هنا نشر ما يطلق عليه مسمى "ثقافة الجودة" Quality Culture بشكل تلقائي بين كافة أعضاء هيئة التدريس، والقائمين على إدارة برامج التعليم المفتوح الذي يجب عليهم القيام بما يلي:

- الارتكاز على دعائم ثقافة الجودة، والمساهمة في إثرائها، وتطويرها دائماً نحو الأفضل.
- الربط بين كلا البعدين الداخلي، والخارجي للمحاسبية.
- بناء القدرات اللازمة لضمان الجودة.
- بناء قنوات مفتوحة وشفافة للاتصال الفعال.

وعادة ما تتطلب بناء هذه الثقافة التمتع بالقدرة على القيام بما يلي:

- طرح، والإجابة على التساؤلات الصعبة، والمحرجة.
- الاعتراف بالأخطاء.
- الإقرار بالتغيرات المطلوب إدخالها، وتطبيقها عملياً.

وبالطبع، من شأن إتباع هذه السلوكيات المساهمة على نحو بارز في حدوث تحول جذري في الكثير من المؤسسات البيروقراطية التقليدية على مستوى بلدان القارة الآسيوية التي تكتفي فقط بالتشدق بكلام نظري معسول عن ضمان الجودة.

وبدلاً من ذلك، يجب على هذه المؤسسات الارتقاء ببرامجها في التعليم المفتوح حتى تتمكن من الوفاء بتعهداتها، والوصول إلى المستوى المطلوب من السمعة المؤسسية على كافة المستويات.

4. ضرورة إجراء عمليات تقويم أكثر دقة، ومنهجية للجودة اعتماداً على التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من الطلاب. ويجب أن يتم ذلك على مستويين رئيسين هما:

- المدى القصير (إصدار الأحكام على خبرات الطلاب، ومستويات رضاهم عن مقررات وخدمات التعليم المفتوح).
- المدى الطويل (الوقوف على تأثير التعليم المفتوح في حياة، وتعليم، وإسهامات الطلاب في خدمة المجتمع).

وتعتمد بعض المؤسسات الآسيوية للتعليم المفتوح على توظيف أدوات التقويم الإلزامي الشامل لعمليتي التدريس والتعلم من منظور الطلاب؛ الأمر الذي يزيد من قدرتها على الاستجابة لتحفظات الطلاب، علاوة على زيادة قدرتها على الاعتراف صراحة بحالات الفشل، أو بأوجه النقص والقصور التي تعاني منها في هذا الصدد. كما أنه من الصعب الحصول على بيانات دقيقة تتمتع بالمصداقية حول معدلات نجاح، وتخرج الطلاب. وبالتالي؛ يترتب على ذلك صعوبة الاستفادة من نتائج عمليات التقويم في تطوير الأبعاد الهامة التالية لمنظومة التعليم المفتوح على المستوى الآسيوي، وهي:

- العمليات الإدارية، والتنظيمية المطبقة على المستوى المؤسسي.
- المقررات الدراسية.
- نماذج التصميم التعليمي.
- واقع أعضاء هيئة التدريس.
- خدمات الدعم المقدمة للطلاب.
- سد الاحتياجات المختلفة للطلاب.

5. الحاجة الماسة إلى رفع مستويات الاستفادة من مدخلات أرباب العمل، والمجتمع المحلي على اعتبار أن هذه الفئات المحددة من أصحاب المصالح لديها بالفعل أهداف ومصالح مشروعة للحصول على عائد مناسب مقابل الوقت، والجهد، والدعم، والتمويل المقدم للإنفاق على برامج التعليم المفتوح.

6. التقييم الدقيق لكافة الظروف، والأوضاع السائدة على المستوى المحلي على اعتبار أنها تساهم بشكل بارز في تحديد ما إذا كانت هناك حاجة أم لا لأن تكون نظم ضمان الجودة التي تستعين بها برامج التعليم المفتوح مركزية، أو جماعية، أو موزعة فضلاً عن إبراز كيفية وأسباب صياغة معايير الجودة، وتطبيقها عملياً.

7. الحاجة الماسة إلى بذل المزيد من الجهد من جانب الحكومات الوطنية، والهيئات والمؤسسات الإقليمية والدولية لتفعيل مبادرات ضمان جودة، واعتماد البرامج الدولية للتعليم المفتوح– وبخاصة على مستوى البلدان العربية. إلى الاستفادة من تطبيقات التعليم الإلكتروني وعن بعد في برامجها للتعليم المفتوح، فإنها عادة ما تواجه مشكلات متعلقة بالعمليات المتبادلة للاعتماد الأكاديمي، ومعادلة الشهادات الجامعية التي يتوجب عليها حلها أولاً حتى تتمكن من تطوير برامجها للتعليم المفتوح، والمساهمة فعلياً في الاستفادة من مخرجاته في تطوير المنظومة الجامعية، وأنشطة البحث العلمي، وإثراء سوق العمل بالكفاءات والكوادر المتخصصة في شتى المجالات. ومن هنا؛ اقترح

استعانة كافة حكومات بلدان اتحاد الجامعات العربيةبأحد الحلين الرئيسيين التاليين لحل المشكلة، وهما:

- منح الاعتماد الرسمي لكافة الشهادات، والدرجات الجامعية لبرامج التعليم الإلكتروني وعن بعد التي تعتمدها بالفعل بقية البلدان الأخرى الأعضاء في نفس رابطة اتحاد الجامعات العربية.
- إنشاء هيئة مشتركة لضمان الجودة يمكن أن تناط بها هذه المهمة على المستوى الإقليمي بالاستعانة– مثلاً– بكل من "شبكة ضمان الجودة بكل بلد على حدة"، و"الجامعة العربيةالمفتوحة".

المراجع:

1. Aoki, K. (2005). Japanese higher education institutions in the 21st century: The challenge of globalization and internationalization. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies,* 4, 189-207.
2. Aslam, A. (2006). Application of ODL methodologies in non-formal settings and quality assurance: A case study from the Indira Gandhi National Open University. In B.N. Koul & A. Kanwar (Eds.), *Perspectives on Distance Education: Towards a Culture of Quality* (pp. 45-57). Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning.
3. Bradley, D. (2005). Quality assurance and diversity. *Paper Presented at the INQAAHE Biennial Conference*, Wellington-New Zealand.
4. Burge, L. (1988). Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design. *Journal of Distance Education,* 3 (1), 63-79.
5. Capper, J., & Fletcher, D. (1996). Effectiveness and cost-effectiveness of print-based correspondence study. *Paper Prepared for the Institute for Defense Analyses*, Alexandria-VA.
6. Charmonman, S. (2005). University-level e-learning in ASEAN. *Paper Presented at the Second International*
16. Hope, A. (1999). Quality assurance. In G. Farrell (Ed.), *The Development of Virtual Education: A Global Perspective* (pp. 3-20). Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning.
17. Ru Chen, D. (2006). *Pursuing Excellence: Quality Assurance in Taiwanese Higher Education.* Retrieved from: http://www.bris.ac.uk/ceas/events/conferences/gdp/abstracts/g/papers/chen_paper.doc.
18. Jung, I.S. (2004a). Quality assurance and accreditation mechanisms of distance education for higher education in the Asia-Pacific region: Five selected cases. *Paper Presented at the UNESCO Workshop*, Beijing-China.
19. Jung, I.S. (2004b). Convergence and diversity of quality assurance systems in distance education. *The SNU Journal of Educational Research,* 13, 75-106.
20. Jung, I. S. (2005a). Quality assurance survey of mega universities. In C. McIntosh & V. Zeynep (Eds.), *Perspectives on Distance Education: Lifelong Learning and Distance Higher Education* (pp. 79-98). Vancouver: Commonwealth of Learning & Paris, UNESCO.
21. Jung, I.S. (2005b). Implications of WTO/GATS on quality assurance of distance education (including e-learning) for higher education. *Paper Presented at the UNESCO Regional Seminar*, Korea, Seoul-South Korea.

Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, Bangkok-Thailand.

7. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2002). *Accreditation and Assuring Quality in Distance Learning*. Washington, DC: The Author.
8. Daniel, J.S. (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education.* London, UK: Kogan Page.
9. Daniel, J.S. (2003). Mega-universities: Mega-impact on access, cost and quality. *Paper Presented at the First Summit of Mega-Universities*, Shanghai-China.
10. Daniel, J.S. (2005). Towards a culture of quality: Cultures and structures for quality. *Paper Presented at the International Conference on Quality in Distance Education*, Netaji Subhas Open University, Kolkata-India.
11. Economist Intelligent Unit (EIU). (2003). *The 2003 E-Learning Readiness Rankings.* Retrieved from: http://www-304.ibm.com/jct0300 1c/services/learning/solutions/pdfs/eiu_e-learning_readiness_rankings.p df.
12. hlers, U. (2004). Quality in e-learning from a learner's perspective. *European Journal of Open and Distance Learning,* 5 (3), 125-138.
13. Farrell, G. (2001). *The Changing Faces of Virtual Education.* Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning.
14. Gan, S.-L. (2001). Malaysia. In O. Jegede & G. Shrive (Eds.), *Open and Distance Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 189-204). Hong Kong, China: Open University of Hong Kong Press.
15. Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education?* (pp. 3-20). Buckingham, UK: Open University Press & Society for Research into Higher Education.

22. 21 -Jung, I.S. (2005c). *Innovative and Good Practices in Open and Distance Learning in the Asia-Pacific Region.* Bangkok, Thailand: UNESCO.
23. Jung, I.S. (2007). Quality assurance and continuous quality improvement in distance education. In T. Evans, M. Haughey & D. Murphy (Eds.), *International Handbook of Distance Education.* Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
24. Jung, I.S., & Rha, I. (2000). Effectiveness and cost-effectiveness of online education: A review of literature. *Education Technology,* 40 (4), 57-60.
25. Koul, B.N. (2006). Towards a culture of quality in open distance learning: Present possibilities. In B. Koul & A. Kanwar (Eds.), *Perspectives on Distance Education: Towards a Culture of Quality* (pp. 177-187). Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning.
26. Lampikoski, K. (1995). *Who Determines Quality in Distance Education?* Retrieved from: http://www1.worldbank.org/disted/Management/Governance/q-02.html.
27. Laurillard, D. (1994). How can learning technologies improve learning? *Law Technology Journal,* 3 (2), 46-49.
28. Liston, C. (1999). *Managing Quality and Standards.* Buckingham, UK: Open University Press.
29. Matheos, K., MacDonald, M., McLean, C., Luterbach, B. Baidoun, S. & Nakashhian (2007). *A Comprehensive*

Evaluation of Al-Quds Open University, Retrieved from: http://www.qou.edu/homePage/english/manitobaReport/qouFullReport.pdf.

30. McIlroy, A., & Walker, R. (1996). Total quality management: Policy implications for distance education. In T. Evans & D. Nation (Eds.), *Opening Education: Policies and Practices from Open and Distance Education* (pp. 132-146). London, UK: Routledge.
31. Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2004). International quality review and distance learning: Lessons from five countries. *Report Prepared for CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance*, Washington, DC.
32. Moore, M.G., & Thompson, M.M. (1997). *The Effects of Distance Learning* (Rev. ed.). Indianapolis, PE: Penn State University Press.
33. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *E-Learning in Tertiary Education: Where do we Stand?* Paris, France: Centre for Educational Research and Innovation.
34. Ohmori, F. (2005). Quality assurance of transnational e-learning: From a Japanese viewpoint. *Paper Presented at NIME International Symposium*, Chiba-Japan.
35. Paul, R.H. (1990). *Open Learning, Open Management: Leadership and Integrity in Distance Education.* London, UK: Kogan Page.
36. Perraton, H. (2000). *Open and Distance Learning in the Developing World.* London, UK: Routledge.
37. hipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education.* Retrieved from: http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Dif ference.pdf.
38. Rennie, F., & Mason, R. (2007). The development of distributed learning techniques in Bhutan and Nepal. *International Review of Research in Open and Distance Learning,* 8 (1), 1-11.
39. Robinson, B. (2004). Governance, accreditation and quality assurance in open and distance education. In H. Perraton & H. Lentell (Eds.), *Policy for Open and Distance Learning* (pp. 181-206). London, Routledge Falmer & Vancouver, Commonwealth of Learning.
40. Ryan, Y. (2001). Higher education as a business: Lessons from the corporate world. *Minerva,* 39 (1), 115-135.
41. Sherry, A.C. (2003). Quality and its measurement in distance education. In M.G. Moore & W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 435-460). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
42. Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. *Journal of Higher Education,* 47 (2), 143-160.
43. Tadjudin, M.K. (2003). Issues in transnational quality assurance of higher education. *Paper Presented at the First ASEAN University Network Program Round Table Meeting*, Bangkok-Thailand.
44. Wong, S.-Y., & Yoshida, A. (2001). Japan. In O. Jegede & G. Shive (Eds.), *Open and Distance Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 80-102). Hong Kong, China: Open University of Hong Kong Press.
45. World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education.* Retrieved from: http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/Constructing%20Knowledge%20Societies.pdf.
46. Zuhairi, A., Pribadi, B., & Muzammil, M. (2003). Quality assurance as continuous improvement in distance higher education: We write what we do, and we do what we write! *Paper Presented at the Seminar of the Association of the Southeast-Asia Institutions of Higher Learning*, Jakarta-Indonesia.

تحليل بعض مؤشرات الأداء الأساسية لكليات جامعة ذي قار

د. عبد الباري مايح الحمداني
مدير قسم ضمان الجودة والأداء الجامعي
جامعة ذي قار – العراق
(doqaac@yahoo.com)

الملخص: *يعد تحليل مؤشرات الأداء احد الخطوات الهامة للتقييم الذاتي للمؤسسات، ولهذا الغرض هدف الباحث لاستخراج المؤشرات الإحصائية الخاصة بأداء جامعة ذي قار، ومن خلال تحديده ل(6 فرضيات) فرعية، عالج الباحث المعلومات الخاصة بكل منها من خلال الملف التقويمي لأداء كليات جامعة ذي قار، واستخدم معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط والنسب المؤوية والأعمدة البيانية والقطاعات الدائرية بهدف تبويب وتنظيم البيانات واستخلاص النتائج، وقد توصل لنتائج من أهمها وجود مؤشرات الجودة في المؤهل البشري في الجامعة وفي خطة الدراسات الأولية والبحث العلمي، ووجود مؤشرات للجودة في نوعية البحوث الأصيلة والقيمة، مع وجود تراجع في بعض المؤشرات كالنمو في الموازنة وضعف السياسة المالية والإنفاق الكمي الاستهلاكي على حساب الإنفاق النوعي وانحسار خدمة المجتمع والانفتاح على سوق العمل وضعف حركة التأليف والترجمة الخاصة بالمراجع والمصادر العلمية.وقد توصل الباحث من خلال النتائج لجملة من التوصيات والمقترحات كان من أهمها الاهتمام بالسياسة المالية ومتابعة أداء الكليات التي أشرت تراجعا في أدائها والاهتمام بالتأليف والترجمة.*

المحور النظري:

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في الضرورة الملحة لدراسة مؤشرات الأداء باعتبارها إحدى تقنيات قياس نجاح أداء المنظمات المستخدمة في برامج الجودة والتطور التنظيمي للمنشآت الحديثة، ومن خلالها يتم التعرف على قدرة المنشأة على تحقيق أهدافها المحددة من خلال استراتيجياتها، ويتم قياس وتحديد مؤشرات الأداء بناء على معايير تحددها طبيعة مهام ونشاطات المنشآت سواء كانت تعليمية أو صحية أو خدمية أو صحفية أو منتجات صناعية أو زراعية أو تقنية، كما أن لقياس هذه المؤشرات تستخدم عدة طرق فنية وإدارية وتقنية لتحديد هذه المؤشرات في قياس الأداء وأعمال هذه الشركات أو المؤسسات.(البيلاوي، 2010)

يمثل التقييم الذاتي للجامعات الخطوة الأولى باتجاه تطبيق آليات الوصول إلى جودة الأداء، ويقوم التقييم الذاتي على أساس تحليل أداء أو عمل الكليات من خلال عوامل محددة تشير إلى نوعية وجودة الأداء(الاغبري، 2005). ومن تلك العوامل يأتي البحث العلمي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والتطوير والسياسة المالية وتدريب وتطوير الكادر البشري والجودة ومدى تطبيقاتها والخدمات الطلابية وتحديث المناهج وغيرها من العوامل التي تعد مجسات لفحص الأداء وقياسه.(جودة 2004). ويمكن من خلال تحليل وجود تلك المؤشرات نوعا وكما الحكم على المؤسسة من حيث تحديد مكامن القوة والضعف فيها أو التهديدات والفرص.

وتأتي أهمية البحث الحالي في أن مرحلة التقييم الذاتي تمثل الخطوة الأولى على طريق"الوعي "بضرورة تحديد من أين ومتى نبدأ وكم من الزمن نحتاج للوصول إلى تحقيق مطالب الجودة نحو الاعتماد الأكاديمي.

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الحالي في جانبين، الأول افتقار جامعة ذي قار لمعالجة البيانات الرقمية وتبويبها بشكل يتيح اتخاذ القرارات المناسبة والاستفادة من مؤشرات الأداء بطرق علمية، إذ اقتصر جمع المعلومات على إرسالها لدائرة ضمان الجودة في الوزارة، والجانب الثاني، أن تنظيم تلك المعلومات بلغة رقمية ووصفيه يساعد القائمين على أدارة الجودة في الجامعة على أعداد وثيقة التقييم الذاتي وهي أول خطوة بالاتجاه الصحيح نحو الوصول إلى الاعتمادية بنوعيها المؤسساتي والبرامجي.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي لتحليل بعض مؤشرات الأداء الرئيسة لجامعة ذي قار، ولتحقيق هدف البحث تحقق الباحث من الفرضيات الآتية:-

1. ما معدل تحقيق أهداف الجامعة وفق مجال **الرؤية والأهداف والخطط؟**
2. إلى أي مدى تتطابق سياسة الإنفاق كما ونوعا مع المخرجات المتوقعة من الجامعة؟ وأين تتجه مؤشرات الإنفاق؟
3. ما عدد ونوع المؤلفات التخصصية والكتب المترجمة؟
4. هل ينسجم نوع وكم الألقاب العلمية والشهادات مع مؤشرات الجودة المطلوبة وبحسب الكليات؟
5. ما عدد البحوث المنجزة من قبل كل كلية وما نوعية البحوث؟
6. ما عدد المنح البحثية والزمالات خارج العراق ولكل كلية؟

تحديد المصطلحات: وجد الباحث من الضروري أن يحدد المصطلحات الواردة ببحثه والمتمثلة في:-

أولا: مؤشرات الأداء الجامعي

1. عرفها مشروع مؤشرات الأداء- لجامعة الملك سعود بأنها:- مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعة KPIs-Project ، حيث تم تقسيمها إلى مجالين رئيسين هما الداخلي والخارجي، ويقيس المجال الأول العمليات والأنظمة التي تعمل داخل الجامعة شاملة النظم الإدارية والتعليمية والبحثية، أما الثاني فيقيس الصورة الخارجية للجامعة كما يراها المستفيدون والمعنيون. (https://q.ksu.edu.sa/sites/q.ks
2. عرفها الدراركي والشبلي(2002) بأنها:-مجموعة من المؤشرات الهادفة إلى التحقق من مدى وجود خطط لتحسين الجودة تشمل مؤشرات ونقاط مقارنة على مستوى البرنامج، نسبة أعضاء هيئة التدريس المؤيدين للاستراتيجيات التي تبناها البرنامج لتحسين الجودة، نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يقوم الطلبة بتقييم تدريسهم، درجة التوافق بين شكل الأهداف والمؤشرات في البرنامج، ومدى تأدية ذلك إلى نواتج قابلة للقياس.
3. عرفهاالزنقلي(1998)- (KPI)هي معايير محددة وقابلة للقياس، تقيم أداء المنظمة في مجالات محددة ومعرفة، وهي تزود النظام التعليمي بأداة لقياس مدى النجاح الذي تم تحقيقه في أهدافه وغاياته.

التعريف الإجرائي: اعتمد الباحث مفهوم المؤشرات الأساسية بأنه أداء جامعة ذي قار المرتبط بالسلوك النوعي للجامعة كجودة البحث العلمي، وحركة التأليف والترجمة ونوعية الألقاب العلمية والشهادات والتخصصات، فضلا عن السياسة المالية والقدرة على أدارة الموارد المادية والبشرية.

ثانيا: جامعة ذي قار

هي إحدى الجامعات العراقية وهي من المراكز الحضارية والفكرية والعلمية في محافظة ذي قار، تقع جنوب العراق، تأسست عام 2002 تضم حاليا 14 كلية، ومركز البحوث التاريخية ومركز أبحاث الاهوار.

عينة البحث: تمثلت عينة البحث بالملف التقويمي لأداء الكليات للسنة التقويمية 2012-2013، والتي تم ملئها من قبل لجان ضبط الجودة في الكليات، شملت (11) محورا، ولكل محور مكونات فرعية بلغ عددها360 مكون قابل للقياس والتقدير الكمي، يؤشر بمجله أداء كليات جامعة ذي قار.وكما موضح في الجدول أدناه:

1	الطب
2	التربية الإنسانية
3	القانون
4	الهندسة
5	العلوم
6	التمريض
7	الحاسوب والرياضيات
8	التربية للعلوم الصرفة
9	الزراعة
10	الآداب
11	التربية الرياضية

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالمعلومات الواردة بالملف التقويمي لأداء كليات جامعة ذي قار، وقد شمل الكليات الموجودة فعلا سنة التقويم وبلغ عددها(11 كلية)، وهي : (الطب، التربية الإنسانية، الهندسة، القانون، العلوم، التربية الرياضية، التربية للعلوم الصرفة، علوم الحاسوب والرياضيات، التمريض، الآداب والزراعة والاهوار).

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث (معامل ارتباط بيرسون والوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط والنسب المؤوية والأعمدة البيانية والقطاعات الدائرية)، وقد تمت معالجة البيانات على البرنامج الإحصائيSPSS.

المحور التجريبي:

إجراءات البحث: لغرض التحقق من فرضيات البحث قام الباحث بفحص أداء جامعة ذي قار وفق العوامل التالية:

أولا: الرؤية والأهداف والخطط

تضمن هذا المجال 14 عاملا فرعيا، وقد تم عرضها في الجدول (1) وبحسب الكلية، باستخراج الانحراف عن المتوسط الافتراضي والانحراف المعياري لأداء كل كلية مع نسب التهديدات والمستوى المتحقق

جدول رقم (1)

ت	المجال	المتوسط	الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التهديد والفشل	المتحقق
1	الخطة الإنشائية	0.60	0.40	0.50	%60	دون المتوسط
2	خطة البحث العلمي	0.80	0.20	0.19	%20	جيد جدا
3	خطة القبول في الدراسات	0.91	0.09	0.03	0.08 %	ممتاز

	الأولية					
4	خطة القبول في الدراسات العليا	0.55	0.45	0.52	%45	متوسط
5	تطوير المناهج	0.40	0.60	0.55	%60	دون المتوسط
6	تأهيل البنى التحتية	0.73	0.27	0.46	%27	جيد
7	مؤهلات التدريسيين	1	صفر	0.01	0.01 %	ممتاز
8	مؤهلات الموظفين	0.67	0.33	0.40	%43	متوسط
9	خدمة المجتمع	0.25	0.75	0.80	%75	ضعيف
10	الموازنة المالية	0.52	0.48	0.55	%48	متوسط
11	تحديد الحاجة للعاملين	0.55	0.45	0.52	%45	متوسط
12	خطط مستقبلية	0.27	0.77	0.80	%73	ضعيف
13	الرؤية	1	صفر	0.01	0.01 %	ممتاز
14	الرسالة	1	صفر	0.01	0.01 %	ممتاز

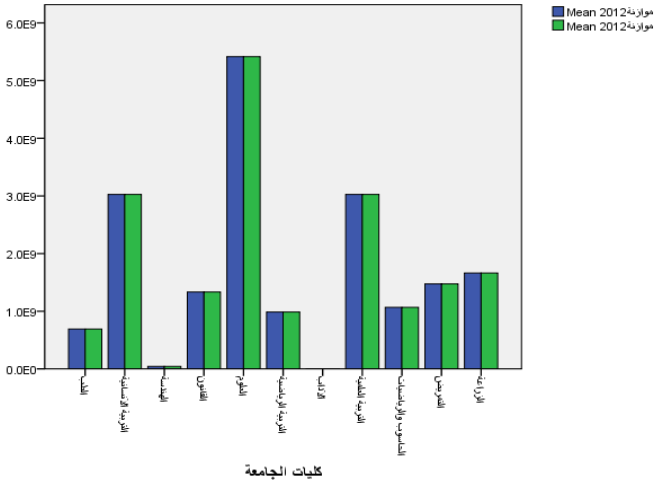
ومن الجدول أعلاه يظهر أن أداء جامعة ذي قار يؤشر جوانب قوية في(**خطة القبول في الدراسات الأولية**)، واستيعاب مخرجات التعليم الثانوي الكمية، و في مجال(**مؤهلات التدريسيين**) وهي لا تتعلق بأداء الجامعة فقط أنما تعود للجهد الذاتي للتدريسي نفسه والجامعة التي تخرج منها ثم يأتي بالدرجة الثالثة دور الجامعة كبيئة مشجعة للإبداع، وفي المجالات النظرية والفلسفية المتعلقة (بالرؤية والرسالة) واستيعاب الدور والمهام التي تقع على عاتق الجامعة كمؤسسة أكاديمية ومهنية وعلمية، ألا أن هناك جوانب ضعف حادة تمثلت في(ضعف آليات الوصول إلى المجتمع والاندماج في سوق العمل)، و(غياب الخطط المستقبلية). والجامعة بحاجة ماسة إلى تطوير وتحديث المناهج ومعالجة وتحديث مفردات المواد الدراسية والتي جاءت مؤشراتها دون المتوسط، فضلا عن الموازنة المالية والسياسة المالية وتحديد الحاجة الفعلية للعاملين، وتأهيل الموظفين والدراسات العليا، والتي كان أداء الجامعة فيها متوسطا.

ثانياً: المجال المالي

تعتمد جامعة ذي قار كغيرها من الجامعات العراقية الحكومية على التمويل الحكومي من موازنة وزارة التعليم العالي، وتخصص الجامعة لكل كلية مبلغا ماليا بناء على اعتبارات ومعايير، أهمها الحاجة والاستحداث وكم ونوع المخرجات وعمر الكلية كمؤسسة حديثة أو قديمة، وكون الكلية تعتمد الجانب التطبيقي والمختبرات وغيرها من المعايير الأخرى.

والرسم البياني يمثل مقارنة بين موازنة الكليات وللعامين 2012-2013.

الشكل رقم-1- مقارنة موازنة عامي2012-2013



ولمعرفة معدلات النمو الكمي في الجانب المالي للجامعة ككل ولكل كلية على حده يمكن أن نستخرج معامل ارتباط بيرسون للبيانات في الجدول رقم-2، إذ كلما كان الفرق في الموازنة للعامين قليلا كلما دل على أن نسبة النمو الكمي قليلة كذلك

جدول رقم (2) نسب الموازنة الإجمالية للعامين2011-2012- المصدر الملف التقويمي لأداء الكليات

الكلية	موازنة2011	موازنة2012
الطب	775840300	691340300
التربية الإنسانية	2776263629	3026643542
الهندسة	22740300	43193500
القانون	101974932	133330726
الهندسة	4587330950	5415300397
التربية الرياضية	12708675	98546571
الآداب	40800720	48450000
التربية للعلوم الصرفة	2776263629	3026643542
الحاسوب والرياضيات	75754529	302664354
التمريض	147400000	147400000
الزراعة والاهوار	169041622	166441883

		2011موازنة	2012موازنة
2011موازنة	Pearson Correlation	1	.836**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	11	11
2012موازنة	Pearson Correlation	.836**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	11	11

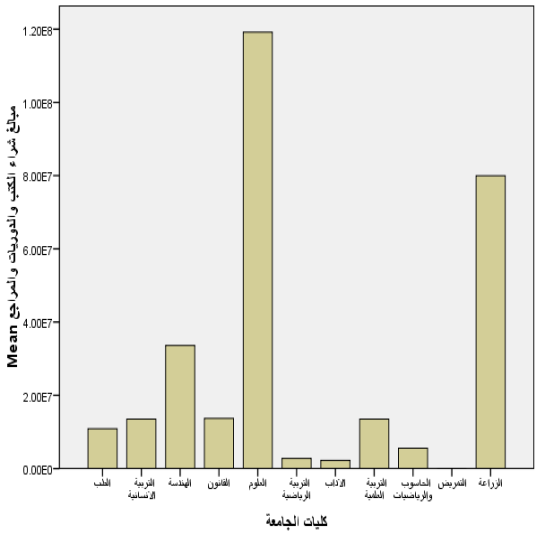
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ومن الجدول أعلاه يتضح أن معامل الارتباط بلغ 0.83 عند مستوى دلالة(0.01)، وهو معامل ارتباط عالي يدل على أن معدلات التغيير طفيفة بين الموازنتين وبطرح معامل الارتباط من قيمة أعلى ارتباط متوقعه وهي 1 يتضح لنا إن الفرق يبلغ(0.17)ويمثل معامل الاغتراب، وهو ذاته معدل النمو الكمي للجامعة ككل، ولمعرفة معدل النمو لكل كلية على حده نستخرج معدل النمو العام وهو يساوي(0.17) مقسوما على عدد الكليات التي اشتركت في التحليل والبالغة(11 كلية)، لنحصل على القيمة(0.015)، وهي معدل النمو الكمي لكل كلية خلال عام واحد(2011-2012).

ولكي تكتمل الصورة لابد أن نتخطى المؤشرات الكمية إلى المؤشرات النوعية، ويقصد الباحث بذلك نسبة الصرف المنجزة فعلا من كل كلية والتبويب المالي الذي ذهب أليه مؤشر رؤوس الأموال، وتم اختيار السلوك النوعي للمؤسسة(الكلية)إذ تشير أدبيات الأداء الجامعي والجودة إلى أن"نسبة الإنفاق على الكتب والدوريات والمراجع، المؤتمرات العلمية والورش والندوات، مجموع المبالغ لإغراض البحث العلمي والدراسات العليا في الكلية، مجموع المبالغ للإيفاد العلمي في الكلية" تمثل مؤشرات لقياس اتجاه السياسة المالية وسياسة الأولويات ذات الطابع العلمي مقابل الاستهلاك من جهة، ومن جهة أخرى تعكس كفاءة القدرات البشرية في أدارة الإمكانيات المالية ورسم السياسات والبرامج، ولتبويب البيانات الخاصة بأداء الكليات بهذا الخصوص اعتمد الباحث الأعمدة البيانية لا براز مستوى كل كلية وفقا لتلك المؤشرات، وعلى التوالي:-

1. **المبالغ الخاصة بشراء الكتب والدوريات والمراجع العلمية،** حيث اظهر الرسم البياني أن كليتي العلوم والزراعة ثم الهندسة كان أدائها مميزا بهذا الخصوص.

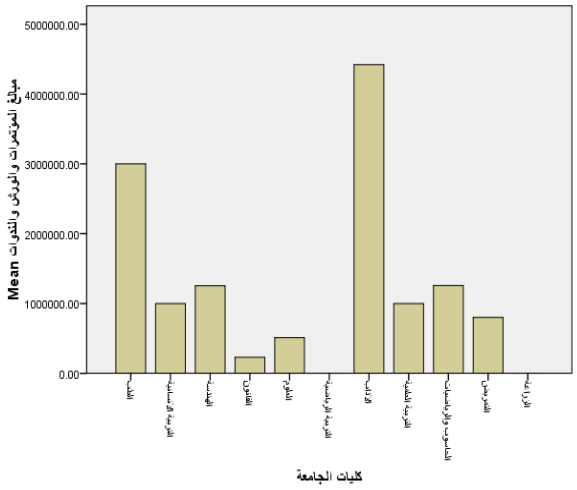
الشكل رقم(2) مبالغ الكتب والدوريات والمراجع



2. مبالغ المؤتمرات والورش والندوات العلمية

اظهر الرسم البياني أن كليات"الآداب والطب وعلوم الحاسوب كانت الكليات المميزة بهذا الخصوص.

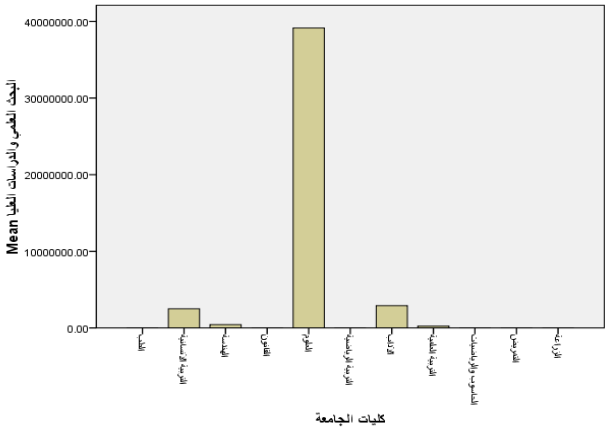
الشكل رقم (3) مبالغ المؤتمرات والورش والندوات



3. مجموع المبالغ لإغراض البحث العلمي والدراسات العليا في الكلية:

ويظهر من الرسم البياني بان "كلية العلوم" احتلت مركز مميزا في مجال الإنفاق على البحث العلمي، وان كلية"الآداب والتربية الإنسانية" أظهرت اهتماما بالدراسات العليا ولكن بنسب متدنية.

الشكل رقم(4) مبالغ البحث العلمي والدراسات العليا

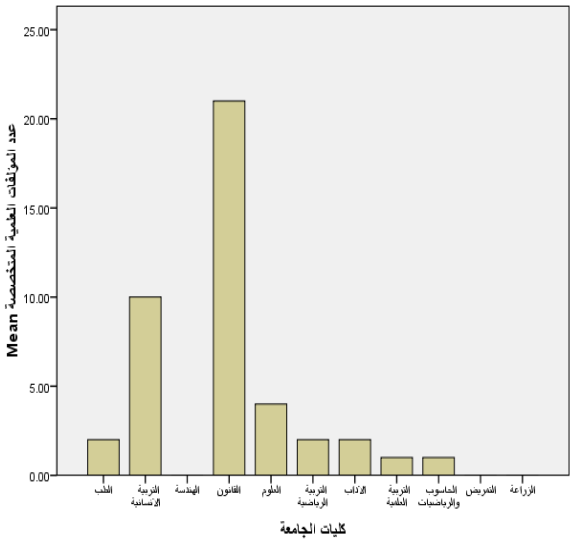


من خلال المؤشرات الثلاثة السابقة تبين أن مؤسسات الجامعة أظهرت اداءاً غير متوازن ومؤشرات متطرفة في جانب ومتراجعة في جوانب أخرى، فالأداء المتعلق بالبحث والتطوير تراجع إلى حد ملحوظ، قياسا بشراء اللوازم والأثاث والمواد ذات الطابع الاستهلاكي، كما تبين من استجابات الكليات على الملف الخاص بأدائها.

ثانيا: المؤلفات العلمية المتخصصة والكتب المترجمة

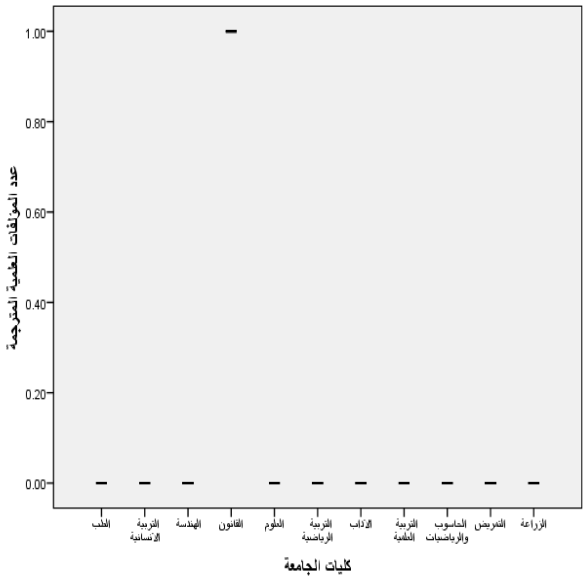
من الرسم البياني يتضح أن كلية القانون تتصدر الأداء الخاص بالمؤلفات العلمية المتخصصة(12 مؤلفا)، تليها كلية التربية الإنسانية(10 مؤلفات)، فيما تراجعت كليات الزراعة والتمريض والهندسة.

الشكل رقم(5) المؤلفات العلمية



بينما لم تسجل أية كلية نشاطا خاصا بالترجمة عدا كلية القانون (مترجم1)، وكما موضح أدناه

الشكل رقم(6) الكتب المترجمة



ثالثا: الألقاب العلمية والشهادات

تمثل الألقاب العلمية مؤشرا نوعيا لجودة الجامعة، ونوعية الكادر التدريسي والمؤهلات العلمية المتوفرة، الجدول أدناه يمثل خارطة أساتذة جامعة ذي قار وبحسب الألقاب العلمية.

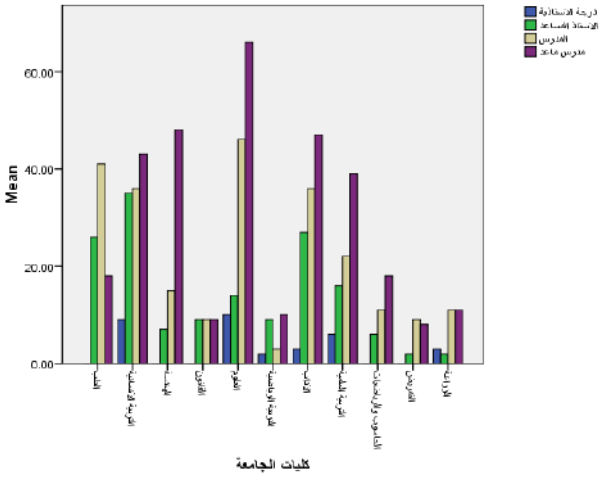
جدول-4- الألقاب العلمية

الكلية	مدرس مساعد	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ
الطب	**18**	**41**	**26**	**لا يوجد**
التربية الإنسانية	**43**	**36**	**35**	**9**
الهندسة	**48**	**15**	**7**	**لا يوجد**
القانون	**9**	**9**	**9**	**لا يوجد**
الهندسة	**66**	**46**	**14**	**10**
التربية الرياضية	**10**	**3**	**9**	**2**
الآداب	**47**	**36**	**27**	**3**
التربية للعلوم الصرفة	**39**	**22**	**16**	**6**
الحاسوب والرياضيات	**18**	**11**	**6**	**لا يوجد**
التمريض	**8**	**9**	**2**	**لا يوجد**
الزراعة والاهوار	**11**	**11**	**2**	**3**

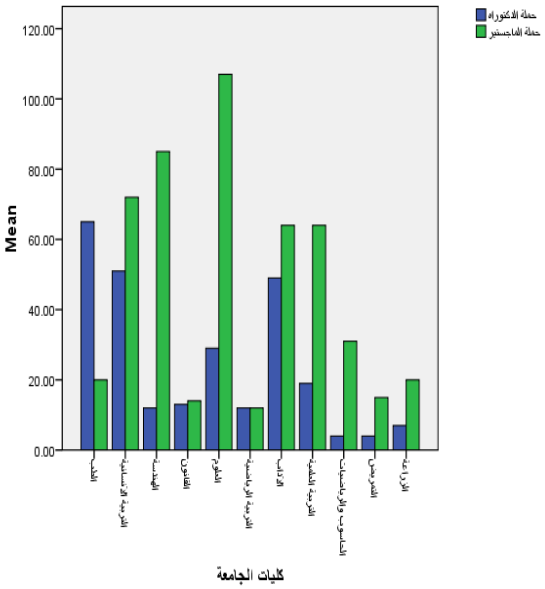
ولتوضيح توزيع نسب الألقاب العلمية لكل كلية تم عرض البيانات أعلاه وفق الأعمدة البيانية في الشكل رقم(7)

وبخصوص الشهادات التي يحملها التدريسيون في الجامعة، اتضح أن هناك(265) من حملة الدكتوراه، وان حملة الماجستير(504).وقد تم عرضه بالشكل رقم-8

الشكل رقم(7) التدريسيين بحسب الألقاب العلمية



الشكل (8) التريسين بحسب الشهادات



رابعا:- عدد البحوث المنجزة فعلا من قبل الكليات

تفوقت كليات الطب(82 بحثا) والتربية الإنسانية(73بحثا)، تليها والهندسة(45 بحثا) ثم الهندسة(42 بحثا)، في عدد البحوث المنجزة، وفي الجدول رقم- 5- توضيحا لعدد البحوث وبحسب الكليات.

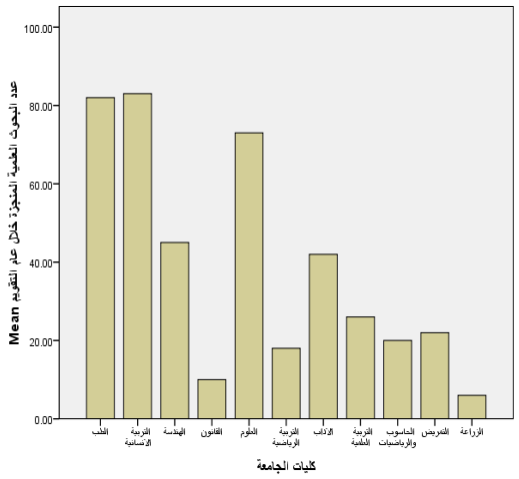
جدول رقم (5) عدد البحوث المنجزة

الكلية	عدد البحوث
الطب	**82**
التربية الإنسانية	**76**
الهندسة	**45**
القانون	**10**
العلوم	**73**
التربية الرياضية	**18**
الآداب	**42**
التربية للعلوم الصرفة	**26**
الحاسوب والرياضيات	**20**
التمريض	**22**
الزراعة والاهوار	**6**

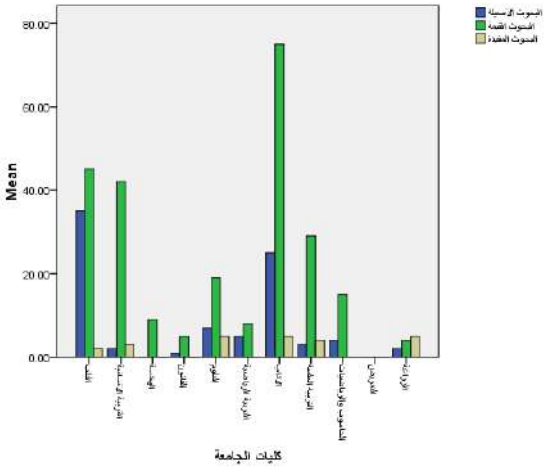
والشكل البياني رقم-9- يمثل عدد البحوث المنجزة خلال عام التقويم، والذي يظهر تفوقا لكليات(الطب، التربية الإنسانية، العلوم)، في حين تراجعت كليات(الزراعة والقانون)بعدد الأبحاث المنجزة فعلا.

أما نوعية البحوث فقد تمثلت في ثلاثة فئات(البحث الأصيل والقيم والمفيد).وقد عرضت في الشكل-10- والذي يظهر أن البحوث القيمة شكلت نسبة أعلى من البحوث الأصيلة، في حين تراجعت البحوث المفيدة بشكل ملحوظ، وتصدرت كليات(الآداب والطب والتربية الإنسانية)، البحوث النوعية مقارنة بالكليات الأخرى التي مثلت كليات(التمريض والزراعة والقانون)الأكثر تراجعا من بينها.

الشكل رقم-9- عدد البحوث خلال عام التقويم وبحسب الكليات



الشكل رقم(10) نوعية البحوث المنجزة بحسب الكليات

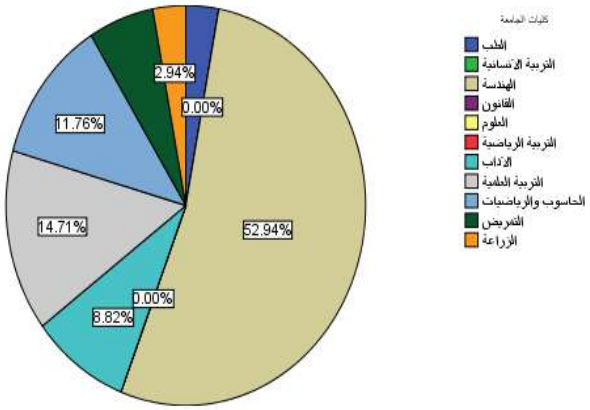


خامسا:-عدد الزمالات والمنح البحثية خارج العراق

الجدول رقم (6) عدد الزمالات والمنح البحثية

الكلية	عدد الزمالات والمنح البحثية
الطب	**1**
التربية الإنسانية	**0**
الهندسة	**18**
القانون	**0**
العلوم	**0**
التربية الرياضية	**0**
الآداب	**3**
التربية للعلوم الصرفة	**5**
الحاسوب والرياضيات	**4**
التمريض	**2**
الزراعة والاهوار	**1**

والشكل- 11- يمثل نسب القطاعات الدائرية للزمالات والمنح البحثية خارج العراق ويظهر الشكل أن كليات(الهندسة بنسبة 52%، والتربية للعلوم الصرفة بنسبة 14% والحاسوب والرياضيات بنسبة 11%) مثلت أعلى بمعدل، بينما تراجعت كليات (التربية الإنسانية، القانون، العلوم، والتربية الرياضية لنسبة0%). وهذا يستدعي أن تعطى الكليات المذكورة الأولوية في الخطط الخاصة بالمنح البحثية والزمالات وبرامج التطوير والتدريب خارج العراق.



التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالتالي:

1. أن هناك مهددات لجودة الأداء في جامعة ذي قار تتمثل في غياب(الانفتاح على سوق العمل وخدمة المجتمع، ضعف السياسيات المالية رغم توافر الأموال الكافية، غياب الخطط المستقبلية والإستراتيجية)، ولكي تحقق ألجامعه الأهداف المنقوطة بها عليها أن تتنبه لتلك المهددات.
2. أظهر التحليل الإحصائي أن تطوير المناهج من العوامل التي أشرت تراجعا حيث حصل على تقدير(دون المتوسط).
3. أن هناك نقاط قوة تمثلت في جودة الكادر التدريسي، ونوعية البحث العلمي وخطط استيعاب مخرجات وزارة التربية من قبل الجامعة، ولكي يتفعل ذلك بأفضل صورة يوصي الباحث على الاهتمام بالتعليم المستمر والتدريب والإيفاد خارج العراق لفئة التدريسيين.
4. شكلت حركة التأليف والترجمة تراجعا من خلال تحليل المؤشرات الخاصة بها، لذلك يوصي الباحث بتشجيع التدريسيين ماديا أو معنويا من خلال نحهم "قدم للترقية مثلا" ممن يجيدون لغات أخرى بترجمة وتأليف المراجع والمصادر العلمية كل حسب تخصصه.

المصادر:

1. الاغبري، بدر سعيد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، مدخل لإصلاح التعليم في الوطن العربي، بحث مقدم لي مؤتمر جودة التعليميين 11-13 ابريل، جامعة البحرين.

2. البيلاوي، حسن وآخرون، (2010)، أدارة الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط3.

3. جوده، محفوظ احمد، (2004)، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل، الأردن.

4. الدراركة، مأمون والشبلي، طارق (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء الأردن. مشروع مؤشرات الأداء الرئيسية لجامعة الملك سعود - عمادة الجودة، https://q.ksu.edu.sa/sites/q.ksu

آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي : دراسة ميدانية بجامعة حائل

د. تركي بن علي حمود المطلق
عميد شؤون المكتبات والمشرف العام
حائل، السعودية
turki54@hotmail.com

الملخص : *هدفت الدراسة للتعرف على مدى أهمية وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالبرامج المتأهلة للاعتماد الأكاديمي للعام الجامعي 1435/34 وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (91) عضوا منهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: يرى أفراد الدراسة أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بدرجة عالية جدا، بمتوسط عام (4.44)، كما يرى أفراد الدراسة ممارسة آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بدرجة متوسطة، بمتوسط عام (3.02) وذلك في المجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتها، ما عدا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات التالية: أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب عند مستوى 0.05 فأقل، وعند مستوى 0.01 فأقل في مجال الإسهامات الاجتماعية لصالح الذكور. وأهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب ودعم البنية التحتية والإسهامات الاجتماعية عند مستوى 0.05 فأقل، وعند مستوى 0.01 فأقل في مجال السياق المؤسسي لصالح برنامج الهندسة الكهربائية. وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية عند مستوى 0.05 فأقل، وفي مجال دعم تعلم الطلاب والإسهامات الاجتماعية عند مستوى 0.01 فأقل لصالح الذين خبرتهم سنة فأقل وثلاث سنوات فأكثر. وأهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم، وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب لصالح المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي عند مستوى 0.05 فأقل. وعند مستوى 0.01 فأقل في مجال أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب والإسهامات الاجتماعية لصالح المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الآليات والوسائل التي توصلت إليها الدراسة في أدلتها وأنظمتها، وأن تقوم إدارة الجامعات بالمملكة العربية السعودية على توفير هذه الآليات والوسائل، وتسهيل استخدامها من قبل القائمين على البرامج الأكاديمية .*

الكلمات المفتاحية : *آليات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ، التعليم العالي ، جامعة حائل.*

المقدمة :

أملت التحديات المعاصرة والظروف الراهنة على الجامعات العربية اللجوء إلى بعض الأساليب والمصطلحات الإدارية الحديثة ، التي من شأنها تحقيق التحسين المستمر في جميع عملياتها ووظائفها البحثية والخدمية والأكاديمية ، والحصول على الاعتراف ببرامجها ومخرجاتها،

ومن ذلك ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، والذي أصبح الهدف المنشود للجامعات المتقدمة في شتى بلدان العالم.

لقد أكد (السيد ، 2013 ، 80) أن ضمان الجودة أصبح من الهموم العامة في المنطقة العربية ، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها اتساع نطاق العولمة وتعاظم إعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي ، ومحدودية التمويل وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة والتعليم الإلكتروني والإلتزام الأدبي والمهني والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم . كما يؤكد (الحيالي وآخر ، 2013 ، 638) انتشار الهيئات العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، وذلك لتدني نوعية التعليم العالي وانتشار التعليم العالي الخاص والدفع بمؤسسات التعليم العالي نحو الاستقلال الذاتي فضلا عن المنافسة الحادة في سوق العمل والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للعولمة ، والتي عملت على تحديد السياسات والمعايير لضمان جودة البرامج في هذا التعليم ، وأصبح لزاما على مؤسساته الأخذ بها وتحقيقها في برامجها كمتطلب أساسي للاعتراف بها واعتمادها.

ويرى (نصار وآخر ، 2012 ، 203) أن هناك اهتمام متزايد بتحقيق الجودة في التعليم الجامعي مع تزايد الاتجاه نحو تدويله، مما دفع بعض الدول إلى إعادة النظر في تعليمها للتأكد من امتلاكه للآليات التي تحقق لها السبق والتميز والجودة في المنتج التعليمي ، تحقيقا لطموحاتها وأهدافها في تقديم تعليم جامعي متميز يساير مثيله في الدول المتقدمة، لذا تعمل هذه الدول جاهدة لإعتماد برامج مؤسساتها التعليمية ، ويجسد هذا الاهتمام على المستوى الدولي إنشاء بعض المنظمات والهيئات ووضع الآليات لضمان الجودة في التعليم مثل : نظام الاعتماد الأكاديمي ومواصفات الآيزو ، التي أدت بدورها إلى تحسين نوعية التعليم في كثير من دول العالم .

ولقد رسمت العديد من الهيئات والمنظمات كهيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي للجامعات ، وجعلت الباب مفتوحا أمام الباحثين في اقتراح الآليات والوسائل التي من شأنها تحقيق ذلك .

مشكلة الدراسة :

لقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث أن تحقيق معايير الجودة والحصول على الاعماد الأكاديمي يواجه العديد من المشكلات ، التي من ضمنها صعوبة ترجمة هذه المعايير إلى واقع عملي عبر استخدام آليات ووسائل ملموسة يستطيع من خلالها منسوبو الجامعات إلى القيام بواجباتهم ومهامهم نحو تحقيق تلك المعايير .

حيث أكد (إدريس وآخرون ، 2012 ، 41) أن المشكلة الأساسية التي تواجه الجامعات ليست في كيفية الحصول على شهادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، ولكن المشكلة تكمن في كيفية استغلال قدرات ومهارات العاملين واستيعاب آليات حديثة ومتجددة. كما أكد (عبدالعاطي ، 2007 ، 366) أن تطبيق معايير الاعتماد في التعليم الجامعي في الوطن العربي بحاجة إلى الاتكاز لقاعدة نظرية كأحد الركائز الأساسية بهدف الارتقاء إلى مستويات المحلية والعالمية المنشودة وإزالة الفجوة بين التنظير والتطبيق .

كما يرى (نصار وآخر ، 2012 ، 214) أن هناك ثمة مقومات وآليات أساسية لازمة لتطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة، وأن غيابها أو انخفاض كفاءة بعضها يؤدي إلى تعثر خطوات الحصول على الاعتماد الأكاديمي ، لذا يتوجب على هيئة التدريس والقيادات الجامعية إدارك أهميتها والعمل على توفيرها . ويرى أيضا (داوود ، 1432 ، 38) أن المهام والمميزات والمبررات والأهداف لإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التربوية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العلمي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع .

ويؤكد (السيد ، 2013، 78) أن هناك قصور واضح في معالجة الطرق والآليات الحديثة لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في ضوء معايير التصنيف والاعتماد العالمي للجامعات .

ومما لا شك فيه إن الانتقال من المفاهيم النظرية لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي إلى الوسائل والآليات العملية التي تمكن القائمين على إدارة الجامعات من تطبيق هذه المعايير بكل يسر وسهولة وكفاءة واقتصاد لهو من الأمور الهامة الذي ينبغي دراسته وبيانه ، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية ، والتي يمكن تحديد مشكلتها الأساسية بالتعرف على أهمية وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من خلال ما يلي :

1. التعرف على مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟
2. التعرف على مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم، دعم تعلم الطلاب، دعم البنية التحتية، الإسهامات الاجتماعية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟
3. التعرف على الفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات الآتية : (الجنس – اسم البرنامج– سنوات الخدمة في جامعة حائل – الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي – المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي) ؟

أهمية الدراسة :

نبعت أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية :

1. تناولت الدراسة موضوع آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، والتي تعتبر وسائل هامة وأدوات فاعلة في التحول من التنظير إلى التطبيق ، بحيث تصبح جميع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية ، قابلة للتحقيق والتطبيق وذلك بإستخدام هذه الآليات والوسائل المقترحة .
2. تعتبر هذه من الدراسات القلائل – حسب علم الباحث – والتي تناولت آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، والذي تنشده العديد من الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، وخصوصا الناشئة منها، والتي تمكنها من الحصول على مكانة علمية رصينة ، واعتراف رسمي بها ، ومخرجات ذات جودة عالية.

أسئلة الدراسة:

يتفرع من التساؤل التالي : ما آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل، مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كما يلي:

1. ما مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية) من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟
2. ما مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية) من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟
3. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس – اسم البرنامج– سنوات الخدمة في جامعة

حائل – الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي – المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي) ؟

حدود الدراسة :

1- الحدود الموضوعية : هدفت الدراسة للتعرف على درجة أهمية وممارسة آليات مقترحة لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل.

2- الحدود المكانية : اقتصر تطبيق الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ، وهي كما يلي : برنامج الطب والجراحة العامة ، برنامج الهندسة الكهربائية ، برنامج التمريض ، برنامج المعلوماتية الصحية. حسب تصنيف عمادة الجودة والتطوير بالجامعة.

3- الحدود الزمانية : أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1434- 1435 هـ.

مصطلحات الدراسة:

آليات، يقصد بها في هذه الدراسة : الوسائل والأساليب والأدوات التي يمكن من خلالها تطبيق وتحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، يقصد بها في هذه الدراسة: الممارسات الجيدة التي أوردتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية التي تضمن الأداء الجيد من أول مرة والتحسين المستمر ، ويتيح لها الحصول على شهادات رسمية تؤكد أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يفيان بتلك الممارسات الجيدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مدخل:

تناول الباحث في هذا المبحث أدبيات الدراسة ، واشتملت على الإطار النظري ، والدراسات السابقة، مبتدءاً بالإطار النظري على النحو التالي:

1. الإطار النظري:

تناول الباحث في الإطار النظري مفهوم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ومعاييرها بالمملكة العربية السعودية ، على النحو التالي :

2. ضمان الجودة :

يرى (داوود ، 1432 ، 69) أن البعض يستخدم مصطلح تقييم الجودة أو توكيد الجودة بدلا من ضمان الجودة، وعلى الرغم من اتفاق بعضهم حول تشابه المصطلحين فإن مفهوم ضمان الجودة أشمل وأعم ، حيث لا يتوقف فقط على عملية التقييم ولكنه يتضمن أنشطة أخرى مثل المتابعة التي تهدف إلى عملية التحسين المستمر ، ويعرف ضمان الجودة بأنه : نظام أساسه منع وقوع الخطأ وضمان الأداء الجيد من أول مرة فهو يعتبر نظاما وقائيا كما تشير إلى ذلك كلمة " ضمان " وهي تعني منع حدوث الأخطاء وليس تصحيحها مرة بعد مرة كما أنه نظام يتوقع احتمالا لخطأ وتلافي وقوع. وفرّق (حفصاوي وآخرون ، 2013 ، 18) بين ضمان الجودة ومراقبتها ، فضمان الجودة تعني العملية التي يتم من خلالها وضع خطة محددة ومنظمة لمنع حدوث أي مشكلات في جودة المنتج أو الخدمة وتشمل الخطة على تحديد مواصفات المنتج أو الخدمة ، المراجعة المستمرة، المراقبة ، التوثيق ، بينما تعني مراقبة الجودة مجموعة من الأساليب والنشاطات المصممة لتحقيق متطلبات الجودة وتهدف لمراقبة الأداء والتخلص من أسباب الأداء غير المقنع في المراحل ذات العلاقة في دورة الجودة للحصول على نتائج اقتصادية .

ويمكن القول بأن ضمان الجودة في الجامعات تعني مجموعة من الأنشطة والاجراءات التي تتخذها الجامعة للحصول على الأداء الجيد من أول مرة في كافة عملياتها ومخرجاتها البحثية والخدمية والأكاديمية.

3. الاعتماد الأكاديمي:

قد يكون من المناسب وقبل الحديث عن مفهوم الاعتماد الأكاديمي، أن يبيّن الباحث كيف نشأ الاعتماد الأكاديمي، فذكر (النهداوي وآخر ، 2013 ، 503) بأن الاعتماد الأكاديمي فكرة أمريكية خالصة ، وقد كانت البداية الحقيقة لها قبل مئة عام تقريبا ، وتحديدا عام 1913 م عندما قامت رابطة شمال الوسط الأمريكية للمدارس والكليات بوضع معايير قبول الكليات في عضويتها للتأكد من أن مستوى كلية ما يرقى إلى مستوى التعليم العالي ، ولم ينضج الاعتماد الأكاديمي في صورته المتعارف عليها إلا عام 1952 م حينما توسعت عملية الاعتماد لتشمل القيام بمراجعة دورية لمؤسسات التعليم العالي ، ولم ينتشر الاعتماد الأكاديمي في أوروبا إلا حديثا بعد اعلان بولونيا عام 1999 م ، أما في المنطقة العربية فقد بدأ الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي خلال العشر السنوات الأخيرة .

أما ما يتعلق بمفهوم الاعتماد الأكاديمي فيرى (داوود ، 1432 ، 72) أن الاعتماد في التعليم هو الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية تصل إلى مستوى الجودة والتميز ، وهو حافز على الإرتفاع بالعملية التعليمية ككل ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة وليس تهديدا لها .

ويذهب (أحمد ، 2013 ، 6) إلى أن الاعتماد في التعليم هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة ، وليس طمسا

للهوية الخاصة بها ، وهو لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية ، وهناك نوعان للاعتماد الأكاديمي وهما : الاعتماد المؤسسي وهو الذي يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة والاعتماد التخصصي وهو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد . ويرى "شيرمان" وآخر (476 2010, Shearman *et al*) بأن الاعتماد الأكاديمي هو عملية مقبولة وصارمة تفرض الاحترام من قبل الغير، ويساعد الطلاب وآبائهم والمستفيدين في التعرف على درجة الجودة في البرامج الأكاديمة والمهنية . و يمنح أيضا ميزة للخريجين من هذه البرامج في سوق العمل.

4. معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

حددت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي ، وهي المعايير المستخدمة للحكم على الجودة والاعتماد الأكاديمي التي بنيت على ما يمكن اعتباره بشكل عام ممارسات جيدة في مؤسسات التعليم العالي التي ينبغي توضيحها حتى يمكن للمؤسسات أن تشير إليها في اجراءات ضمان الجودة الداخلية ، كما يمكن استخدامها من قبل المقومين الخارجيين كمعايير للتقويم ، وهذه الممارسات تندرج تحت أحد عشر معيارا ، وتنطبق هذه المعايير الشاملة على المؤسسات والبرامج على حد سواء ، وإن كانت هناك اختلافات في كيفية تطبيقها على هذه الأنواع المختلفة للتقويم، وترد هذه المعايير في خمس مجموعات هي : أ. السياق المؤسسي (ا. الرسالة والأهداف 2. السلطات والإدارة 3. إدارة ضمان الجودة والتطوير) ب. جودة التعلم والتعليم (4. التعلم والتعليم) ج. دعم تعليم الطلاب (5. خدمات دعم وإدارة الطلاب 6. مصادر التعلم) د. دعم البنية التحتية (7.المرافق والتجهيزات 8. الإدارة والتخطيط المالي 9. عمليات التوظيف) هـ. الإسهامات الاجتماعية (10.البحث 11.العلاقات المؤسسية مع المجتمع) . تطبق هذه المعايير على جميع المؤسسات الكبيرة والصغيرة والعامة والصغيرة وإن كانت تلك المؤسسات تختلف في تنفيذها للمهام باختلاف حجمها ، وإمكاناتها المادية والبشرية والبيئة التي تعمل فيها والأولويات المحددة في رسالتها .

ولم تحدد الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي وزنا لكل مجال من مجالات الأنشطة عند عملية التقويم، حيث إن الأهمية النسبية لهذه الأنشطة تختلف باختلاف نوع المؤسسة التعليمية والظروف التي تعمل فيها ، فعلى سبيل المثال فإن جامعة ما لديها التزاما رئيسا للبحث من المتوقع أن تولي قدرا كبيرا من التركيز على البحث واستراتيجيات تطوير القدرات البحثية ، ولكن بالنسبة لكلية لديها برامج لطلاب الجامعة فمن المتوقع أن تكون مشاركتها محدودة في مجال البحث ، أو ربما لا يكون لها أية مشاركة على الإطلاق ، ومن ثم من المتوقع أن يحافظ أفراد الهيئة التعليمية على مواكبة التطورات الخاصة بمجالهم . (www.ncaaa.org.sa)

ثانيا : الدراسات السابقة :

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي كتبت في آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي يلحظ عدم وجود دراسة مشابهة للدراسة الحالية – حسب علم الباحث – وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن تقسيم الدراسات إلى دراسات تتعلق بمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، يمكن بيان أهمها من خلال ما يلي:

قام الكردي (2013 م) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح حول معايير جودة جديدة لعضو هيئة التدريس ، واستخدمت المنهج التحليلي البنائي ،وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي : عضو هيئة التدريس في الجامعات هو اللاعب الأهم في تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها ، تقويم عضو هيئة التدريس في الجامعات يعتبر ضرورة ملحة لتحقيق جودة التعليم العالي ، أن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس يفيد في معرفة مدى قوة التفوق على المستوى المحدد للتدريس أو الوصول إلى المستوى المطلوب لتحقيق رسالة الجامعة ، أن فاعلية التدريس الجامعي لا يمكن أن تحدد من دون عمليات تقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ، إن عملية تقويم الأداء التدريسي يجب أن لا تعتمد وسيلة واحدة في ذلك مثل الأسلوب الإداري المعتمد في تقويم عضو هيئة التدريس بل إن هناك أساليب عدة تستخدم لإجراء مثل هذا التقويم (التقيوم الذاتي ، تقويم الطلبة ، تقويم الزملاء).

وأجرى " هندل وآخر " (Hendel *et al.2005*) دراسة هدفت إلى تحديد ضوابط الحصول على ضمان الجودة في التعليم العالي في الدول ذات الحكومات الانتقالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والمقابلة أداة لجمع المعلومات ، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي : من أهم معايير ضمان الجودة التي ينبغي على الجامعات الالتزام بها وخصوصا في الدول ذات الحكومات الانتقالية ما يلي: التعاون بين الجامعات الحكومية والأهلية والقطاع الخاص لتحديد متطلبات سوق العمل في مختلف المجالات وذلك تحقيق ضمان الجودة في مخرجات تلك الجامعات . تشكيل فرق ممثلة وذات مرجعية موثوقة بها من قبل الجامعات الحكومية والأهلية والقطاع الخاص لتحديد متطلبات سوق العمل ، عدم

استغلال الطلاب سياسيا أو اقتصاديا نظرا لظروف المرحلة الانتقالية التي تعيشها تلك الدول ، قياس الأداء لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بشكل مناسب ، نظام المساءلة والمحاسبة ، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، والاستقلال المالي للجامعات.

ومن الدراسات التي تناولت وضع برنامج وتحديد متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ما يلي : قام نصار وآخر (2012) بدراسة هدفت إلى اقتراح مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها في كليتي التربية في جامعة الأزهر والتي تؤهلهما للحصول على الاعتماد الأكاديمي والتعرف الى آراء أعضاء هيئة التدريس بتلك الكليتين في مدى توافر هذه المتطلبات في الواقع، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليتين ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم تلك المتطلبات تتوافر بكليتي التربية جامعة الأزهر بدرجة متوسطة لا تؤهلهما للحصول على الاعتماد ، من أهم متطلبات الاعتماد الأكاديمي أن تكون هناك رؤية ورسالة واضحة للكليتين وتأكيد التحسن المستمر للمدخلات من الطلاب من خلال اتباع سياسة واضحة لقبول الطلاب والارتقاء بالامكانات المادية والبشرية ، وكذا تحقيق التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس ، والعمل على تشجيع البعثات العلمية الخارجية والانفتاح على المجتمع المحلي .

ومن الدراسات التي تناولت درجة تطبيق معايير الجودة وواقعها ما يلي: أجرى الكناني وآخر (2013 م) دراسة هدفت للتعرف على مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئة التدريس في جامعة كربلاء ، وقد اشتملت عينة البحث على (34) عضوا ، وكان من أبرز نتائج الدراسة مايلي: كان مستوى تحقيق إدارة الجودة من وجهة نظر العينة (درجة تحقيق ضعيفة جدا) بالنسبة للدرجة الكلية المتحققة ، أما بالنسبة لمجالات المقياس فكان المجال الأول (الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة) والمجال الرابع (علاقة الكلية بالمجتمع المحلي) بدرجة تحقيق ضعيفة جدا ، والمجال الثاني (المجال الأكاديمي) بدرجة تحقيق ضعيفة ، أما المجال الثالث (النمو المهني) فبدرجة تحقيق كبيرة.

وأجرى إدريس وآخرون (2012) دراسة للتعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية في فرع جامعة الطائف بالخرمة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي : هناك وعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، هناك نقص في القاعات التدريسية والمعامل والمكتبات المتخصصة والبيئة الجامعية المتميزة، هناك نقص وقصور في استخدام الأساليب الحديثة في التقويم وقياس الأداء للطلاب والأساتذة وأن الخدمات المقدمة لا تلبي احتياجات المجتمع كليا .

قام " مافا " وآخر(Mafa *et al*.2012) بدراسة هدفت للتأكد من دور إدارة الاختبارات في ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي المفتوح بزيمبابوي، والتعرف على الوسائل التي يمكن تبنيها في نظام الاختبارات التي تسهم في ضمان الجودة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت المقابلة أداة لجمع المعلومات ، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي : بأن إدارة الامتحانات اللا مركزية في الجامعة المفتوحة لا تؤثر سلبا على ضمان الجودة على الرغم من التحديات التي تواجهها. تتسم إدراة الأختبارات اللامركزية بالمرونة وتسهيل إجراءات تقويم الطلاب ، العمل على عقد الورش الدورية عن لوائح الاختبارات لأعضاء هيئة التدريس الطلاب ، وإنتاج دليل شامل عن لوائحها يسهم في تحقيق ضمان الجودة بالجامعة المفتوحة.

وهدفت دراسة ماضي (1431) إلى بيان دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي ، كما تم تصميم استبانة لجمع المعلومات الاولية وتم توزيعها على (359) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة ، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي : عدم وجود علاقة بين ايصال الإنترنت مع مكاتب الهيئة التدريسية وقاعات الدراسة من جهة وضمان تحقيق جودة التعليم العالي من جهة أخرى ، وكذلك وجود علاقة بين توفير المسلتزمات العلمية الحديثة وضمان تحقيق جودة التعليم العالي ، ووجود علاقة بين الاشتراك بقواعد البيانات الخارجية والداخلية وضمان تحقيق جودة التعليم العالي .

وقام الدجني (1427) بدراسة للتعرف على واقع التخطيط الإستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة من خلال تحليل الخطة الإستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى، وقام بتصميم استبانة وزعت على (117) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، وكان من أهمها ما يلي : أن نسبة (75.89) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الإستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الإستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها ، وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف من حيث عمومية الرؤية وضعف

استشرافها للمستقبل ، شمولية بعض الأهداف ، عدم دقة التعبير في بعض جوانب الرسالة ، توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مكونات الخطة الإستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة بلغت 75.36 % .

وجاءت دراسة السرحان (2013 م) التي هدفت للتعرف على أثر تطبيقات معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية ، وقد تم استخدام أسلوب الاستبانة لجمع البيانات اللازمة من خلال عينة مكونة من (82) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية تم اختيارهم بصورة عشوائية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم وهي: الرسالة والأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة وتحسينها ، التعليم والتعلم ، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ، مصادر التعليم ، المرافق والمعدات ، التخطيط المالي ، الإدارة المالية، عمليات توظيف الهيئة التدريسية والإدارية ، البحث العلمي ، علاقة المؤسسة التعليمية مع المجتمع. وكذلك التركيز على المسؤولية الاجتماعية ، والتركيز على العاملين في الجامعات.

التعليق على الدراسات السابقة:

على الرغم من عدم وجود دراسة مشابهة للدراسة الحالية – حسب علم الباحث – فإنه يمكن القول أن بعض الدراسات السابقة تناولت موضوع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كدراسة دراسة (الكردي ، 2013) ودراسة " هندل وآخر " Hendel *et al.2005*) حيث تشابهة هذه الدراسات مع دراسة الباحث في تناول موضوع معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وخصوصا المتعلقة بالبرامج الأكاديمية وعضو هيئة التدريس والبحث العلمي، واختلفت عنها في أن الدراسة الحالية ركزت على آليات ووسائل مقترحة لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في كافة الجوانب التالية : السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم، دعم تعلم الطلاب، دعم البنية التحتية ، الاسهامات الاجتماعية . سواء المتعلقة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي أو البرامجي .

ومن الدراسات السابقة من تناولت وضع برنامج وتحديد متطلبات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كدراسة دراسة (نصار وآخر ، 2012) حيث تشابهة هذه الدراسة مع دراسة الباحث في تناول تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي سواء عبر اقتراح برنامج يتماشى مع معايير بعض التصنيفات العالمية للجامعات ، أو متطلبات الحصول على الاعتماد الأكاديمي واختلفت عنها الدراسة الحالية في وضع آليات ووسائل لتطبيق المعايير التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي بالمملكة العربية السعودية لمؤسسات التعليم العالي والتي من شأنها تحقيق ضمان الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي في تلك المؤسسات .

ومن الدراسات السابقة من تناولت درجة تطبيق معايير الجودة وواقعها ما يلي : أجرى الكناني وآخر (2013 م) ودراسة (إدريس وآخرون ، 2012) ودراسة " مافا "وآخر (Mafa *et al*.2012) دراسة (ماضي ، 1431) ودراسة (الدجني ، 1427) حيث تشابهة هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في تناول ممارسة وواقع تطبيق معايير الجودة وبعض الآليات والوسائل كالتخطيط الإستراتيجي وإدارة المعرفة واختلفت عنها في التركيز على مدى أهمية وممارسة الآليات والوسائل المقترحة في كافة جوانب معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بدءا من السياق المؤسسي وانتهاء بالإسهامات الاجتماعية .

ومن الدراسات السابقة دراسة (السرحان ، 2013 م) التي تناولت فوائد وأثر تطبيق معايير الجودة حيث تشابهة هذه الدراسة مع دراسة الباحث في تناولها لأهمية تطبيق معاير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المعتمدة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ، واختلفت عنها في تناولها لأهمية وممارسة آليات مقترحة لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي .

الإجراءات المنهجية للدراسة:

مدخل:

تناول هذا المبحث منهج الدراسة وإجراءاتها ، حيث شمل منهج الدراسة ومجتمعها ، وأفراد الدراسة ووصف بياناتهم من حيث الجنس، واسم البرنامج ، وسنوات الخدمة بجامعة حائل ، والحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي ، والمشاركة في لجان الجودة والاعتماد الاكاديمي ، كما شمل هذا المبحث أيضا أداة الدراسة من حيث بنائها وصدقها وثباتها والأساليب المستخدمة في عملية التحليل الإحصائي لها، على النحو التالي :

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وهو كما عرّفه (العساف ،1421 ، 191) بأنه : أسلوب في البحث يتم من خلال استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع وأفراد الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي خلال الفصل الأول من العام الجامعي 1435/34 هـ بجامعة حائل، حيث انحصرت تلك البرامج في برنامج الهندسة الكهربائية ، وبرنامج الطب و الجراحة العامة ، وبرنامج التمريض، وبرنامج المعلوماتية الصحية ، ونظرا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد أتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (91) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي من أصل (117) استبانة تم توزيعها على جميع مجتمع الدارسة.

أداة الدراسة:

تم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتم تصميمها بالاستفادة من الدراسات السابقة في ذات المجال ومن ثم تم التحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني من خلال الخطوات التالية :

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري للأداة :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المختصين وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي للأداة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً وعلى بيانات أفراد الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأستبانة ، كما وضحها الجدول التالي :

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الأول	١	**٠.٦٩٧	٨	**٠.٨٩١
	٢	**٠.٧٠٩	٩	**٠.٨١٢
	٣	**٠.٧٨٥	١٠	**٠.٧٦٠
	٤	**٠.٨٢٣	١١	**٠.٨٠١
	٥	**٠.٧٨٥	١٢	**٠.٧٨٥
	٦	**٠.٧١٣	١٣	**٠.٧٢٠
	٧	**٠.٧٩٧	–	–
الثاني	١٤	**٠.٧١٢	١٧	**٠.٧٢٤
	١٥	**٠.٧٨٩	١٨	**٠.٧٥٧
	١٦	**٠.٧٤٧	١٩	**٠.٧٥٠
الثالث	٢٠	**٠.٤١٥	٢٤	**٠.٨٧٠
	٢١	**٠.٧٤٠	٢٥	**٠.٨٩٠
	٢٢	**٠.٦٩٦	٢٦	**٠.٧٩٩
	٢٣	**٠.٨٣٣	–	–
الرابع	٢٧	**٠.٧٦٩	٣٢	**٠.٩٠٧
	٢٨	**٠.٨٠٥	٣٣	**٠.٩٤٠
	٢٩	**٠.٧٩٩	٣٤	**٠.٧٩١
	٣٠	**٠.٨٢٨	٣٥	**٠.٨٠٨
	٣١	**٠.٨٣٩	٣٦	**٠.٧٧٧
الخامس	٣٧	**٠.٧٨٨	٤١	**٠.٨٩٣
	٣٨	**٠.٧٦٧	٤٢	**٠.٨٧٧
	٣٩	**٠.٨٣٩	٤٣	**٠.٦٤٥
	٤٠	**٠.٨٣٥	٤٤	**٠.٨١٢
السادس	١	**٠.٧٩٢	٨	**٠.٨٩٠
	٢	**٠.٨٣٢	٩	**٠.٨٥٥
	٣	**٠.٨٣٥	١٠	**٠.٨٢٨
	٤	**٠.٧٤١	١١	**٠.٨٦٩
	٥	**٠.٧٩٩	١٢	**٠.٨٤٣
	٦	**٠.٧٩٩	١٣	**٠.٨٧٧
	٧	**٠.٨٢٥	–	–
السابع	١٤	**٠.٧١٨	١٧	**٠.٦٢٩
	١٥	**٠.٧٨٥	١٨	**٠.٨٦٤
	١٦	**٠.٦٦٧	١٩	**٠.٧٥٤
الثامن	٢٠	**٠.٥٩٩	٢٤	**٠.٧٢٨
	٢١	**٠.٦٧٧	٢٥	**٠.٧٧٨
	٢٢	**٠.٧٣١	٢٦	**٠.٨٠٩
	٢٣	**٠.٨٤١		
التاسع	٢٧	**٠.٦٤٥	٣٢	**٠.٨٥٧
	٢٨	**٠.٥٧٧	٣٣	**٠.٨٩٣
	٢٩	**٠.٧٨٢	٣٤	**٠.٨٢١
	٣٠	**٠.٨٣٥	٣٥	**٠.٨٣٣
	٣١	**٠.٨٨٧	٣٦	**٠.٨٤٤
العاشر	٣٧	**٠.٧٦٩	٤١	**٠.٨٧٥
	٣٨	**٠.٨٢٨	٤٢	**٠.٩١٣
	٣٩	**٠.٩٣٤	٤٣	**٠.٨٧٩
	٤٠	**٠.٩٤٠	٤٤	**٠.٩٠٧

على صدق اتساقها مع محاورها.

ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدم (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ظهر من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (0.9586) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

محاور الإستبانة	عـــدد العبارات	ثبات المحور
أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	١٣	٠.٩٤٣٥
أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	٦	٠.٨٣٧٧
أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	٧	٠.٨٦٩١
أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	١٠	٠.٩٤٦٦
أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الاسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	٨	٠.٩١٦٦
ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	١٣	٠.٩٦٠٦
ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	٦	٠.٨٢٤٤
ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	٧	٠.٨٥٩٨
ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	١٠	٠.٩٣١٣
ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الاسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	٨	٠.٩٦٣٦
الثبات العام	٨٨	٠.٩٥٨٦

أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences . ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة ، تم حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي: من 1 إلى 1.80 يمثل (غير مهم/ ممارس) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. من 1.81 إلى 2.60 يمثل (مهم/ ممارس بدرجة ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. من 2.61 إلى 3.40 يمثل (مهم/ ممارس بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. من 3.41 إلى 4.20 يمثل (مهم/ ممارس بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. من 4.21 إلى 5.00 يمثل (مهم/ ممارس بدرجة عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه. وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية ، المتوسط الحسابي

الموزون (المرجح) المتوسط الحسابي ، استخدام الانحراف المعياري ، اختبار " ت : T-test " ، اختبار تحليل التباين الأحادي ، اختبار شيفيه .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا / وصف أفراد الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة متمثلة في (الجنس _ اسم البرنامج– سنوات الخدمة بجامعة حائل _ الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي – المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي). وفي ضوء هذه المتغيرات تم تحديد خصائص أفراد الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (3) توزيع أفراد الدراسة وفق المتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغير		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٤٤	٤٨.٤
	أنثى	٤٧	٥١.٦
	المجموع	٩١	%١٠٠
اسم البرنامج	برنامج الهندسة الكهربائية	٧	٧.٧
	برنامج الطب والجراحة العامة	٦٦	٧٢.٥
	برنامج التمريض	10	١١.٠
	برنامج المعلوماتية الصحية	8	٨.٨
	المجموع	٩١	%١٠٠
سنوات الخدمة بجامعة حائل	سنة فأقل	٦	٦.٦
	اكثر من سنة واقل من ثلاث سنوات	٣٨	٤١.٨
	ثلاث سنوات فاكثر	47	٥١.٦
	المجموع	٩١	%١٠٠
الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الاكاديمي	نعم	٧٥	٨٢.٤
	لا	16	١٧.٦
	المجموع	٩١	%١٠٠
المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الاكاديمي	نعم	٧٥	٨٢.٤
	لا	16	١٧.٦
	المجموع	٩١	%١٠٠

ظهر من الجدول رقم (3) أن (47) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 51.6% من إجمالي أفراد الدراسة إناث وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة. كما اتضح أن (66) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 72.5% من إجمالي أفراد الدراسة اسم برنامجهم برنامج الطب والجراحة العامة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . واتضح كذلك أن (47) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 51.6% من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خدمتهم من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة يرون أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل بدرجة عالية جدا ، بمتوسط عام (4.44 من 5.00) . واتضح من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على أهمية تطبيق آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (4.38 إلى 4.54) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (مهم بدرجة عالية جدا) على أداة الدراسة. وفيما يلي النتائج التفصيلية لأهمية تطبيق آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد بجامعة حائل.

بجامعة حائل ثلاث سنوات فأكثر وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة . كما اتضح أن (75) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 82.4% من إجمالي أفراد الدراسة حصلوا على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الاكاديمي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة. واتضح أن (75) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 82.4% من إجمالي أفراد الدراسة شاركوا في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :-

السؤال الأول : ما مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية) من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟

البعد	متوسط الأهمية	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	4.40	0.561	4
جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	4.54	0.485	1
دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	4.44	0.561	2
دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	4.42	0.659	3
الاسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	4.38	0.617	5
المتوسط العام	4.44	0.577	-

للتعرف على مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (4) استجابات أفراد الدراسة على أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل.

ا/ مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة والتطوير):

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهم بدرجة عالية جداً	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم			
4	الاستفادة من البرامج المماثلة في بناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	48	31	12	–	–	4.40	0.713	7
		%	52.7	34.1	13.2	–	–			
ا ا	وضع نظام دقيق للمحاسبة والشفافية في إدارة البرنامج	ك	47	35	7	2	–	4.40	0.728	8
		%	51.6	38.5	7.7	2.2	–			
6	بناء استبيان لمعرفة استيعاب منسوبي الكلية لرسالة وأهداف البرنامج	ك	47	33	10	ا	–	4.38	0.727	9
		%	51.6	36.3	11.0	ا.ا	–			
5	إجراء مقابلات مع منسوبي الكلية لمعرفة استيعابهم لرسالة وأهداف البرنامج	ك	46	33	12	–	–	4.37	0.709	10
		%	50.5	36.3	13.2	–	–			
ا 0	العمل على تشجيع المبادرة والإبداع من قبل المستفيدين من البرنامج	ك	47	30	13	ا	–	4.35	0.766	ا ا
		%	51.6	33.0	14.3	ا.ا	–			
9	استخدام أسلوب الإدارة بالمشاركة في إدارة البرنامج مع المستفيدين منه	ك	43	32	16	–	–	4.30	0.753	ا2
		%	47.3	35.2	17.6	–	–			
8	استخدام أسلوب إدارة المعرفة كأحد الأسباب في تبادل المعرفة الخاصة بالبرنامج	ك	42	30	16	3	–	4.22	0.854	ا3
		%	46.2	33.0	17.6	3.3	–			
المتوسط العام								4.40	0.561	

للتعرف على مدى أهمية الآليات في هذا المجال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (5) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافق

تابع جدول رقم (5) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهم بدرجة	مهم بدرجة	مهم بدرجة	مهم بدرجة	غير مهم			

2	العمل على تشكيل لجنة من المختصين داخل الكلية لبناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	59	29	3	–	–	4.62	0.553	1
		%	64.8	31.9	3.3	–	–			
3	الاستئناس بآراء بيت الخبرة في الجودة عند بناء رسالة وأهداف البرنامج من قبل اللجنة المختصة داخل الكلية	ك	54	30	6	1	–	4.51	0.673	2
		%	59.3	33.0	6.6	1.1	–			
13	استخدام التدريب والتطوير المهني كمدخل لتطوير الأداء وتحسينه	ك	53	28	10	–	–	4.47	0.689	3
		%	58.2	30.8	11.0	–	–			
7	العمل على ربط اتخاذ القرارات داخل الكلية بناء على رسالة وأهداف البرنامج	ك	50	29	12	–	–	4.42	0.716	4
		%	54.9	31.9	13.2	–	–			
12	استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لضمان جودة البرنامج وتطويره	ك	53	26	8	4	–	4.41	0.830	5
		%	58.2	28.6	8.8	4.4	–			
1	التعاقد مع بيت خبرة في الجودة لبناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	48	32	11	–	–	4.41	0.699	6
		%	52.7	35.2	12.1	–	–			

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة يرون أن ثلاث عشرة عبارة من عبارات محور السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة والتطوير) مهمة بدرجة عالية جدا أبرزها تتمثل في العبارات رقم (2 ، 3) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا كالتالي: جاءت العبارة رقم (2) وهى" العمل على تشكيل لجنة من المختصين داخل الكلية لبناء رسالة وأهداف البرنامج " بالمرتبة الأولى

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الأهمية: مهم بدرجة عالية جداً	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
17	إنشاء قاعدة معلومات لحصر مؤهلات أعضاء التدريس وبياناتهم الخاصة بهم	ك	67	19	5	–	–	4.68	0.575	1
		%	73.6	20.9	5.5	–	–			
19	إنشاء مركز متخصص لتطوير مهارات التدريس وطرقه	ك	62	21	8	–	–	4.59	0.649	2
		%	68.1	23.1	8.8	–	–			
14	استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة	ك	53	34	4	–	–	4.54	0.583	3
		%	58.2	37.4	4.4	–	–			

	لطبيعة البرنامج									
15	إجراء اختبارات مقننة للحكم على نتائج تعلم الطلبة من البرنامج	ك	52	33	6	–	–	4.51	0.621	4
		%	57.1	36.3	6.6	–	–			
16	إنشاء وحدة تنظيمية لمتابعة نتائج توظيف الخريجين	ك	54	27	10	–	–	4.48	0.689	5
		%	59.3	29.7	11.0	–	–			
18	إيجاد بنك لأسئلة اختبارات الطلاب وتحليلها باستمرار	ك	52	28	10	–	1	4.43	0.777	6
		%	57.1	30.8	11.0	–	1.1			
المتوسط العام								4.54	0.485	

من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.62 من 5). وجاءت العبارة رقم (3) وهى" الاستئناس بآراء بيت

الخبرة في الجودة عند بناء رسالة وأهداف البرنامج من قبل اللجنة المختصة داخل الكلية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.51 من 5).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد الدراسة لديهم الخبرة والدراية الكافية بأهمية وضرورة هذه الآليات المقترحة لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وذلك لأن منهم (82.4) حصلوا على دورات تدريبية وشاركوا في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامجهم الأكاديمية ، كما أنهم يدركون دور السياق المؤسسي والمتمثل في قيادة البرنامج في تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (نصار وآخر ، 2012) في ضرورة أن تكون هناك رؤية وسالة واضحة للمؤسسة التعليمية ، ومع دراسة السرحان (2013 م) والتي بينت أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وهي: (الرسالة والأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة وتحسينها). ومع دراسة (إدريس وآخرون ، 2012) في أن هناك وعي لدى أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي . ومع دراسة (ماضي ،1431) في وجود علاقة بين الاشتراك بقواعد المعلومات وضمان جودة التعليم العالي . ومع دراسة (الدجني ، 1427) أن التخطيط الإستراتيجي خطوة لازمة ومهمة في تحقيق الجودة الشاملة في الجامعة .

2/ مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم) :

للتعرف على مدى أهمية الآليات هذا المحور تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (6) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة يرون أن آليات هذا المحور مهمة بدرجة عالية جدا بمتوسط عام (4.54 من 5.00)، واتضح من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على أهمية آليات هذا المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (4.43 إلى 4.68) ، كما اتضح أن أفراد الدراسة يرون أن ستة من آليات هذا المحور مهمة بدرجة عالية جدا ، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (17 ، 19) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا كالتالي: جاءت العبارة رقم (17) وهى" إنشاء قاعدة معلومات لحصر مؤهلات أعضاء التدريس وبياناتهم الخاصة بهم " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.68 من 5). وجاءت العبارة رقم (19) وهى" إنشاء مركز متخصص لتطوير مهارات التدريس وطرقه " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.59 من 5).

وتفسر هذه النتيجة بأن موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية جدا على أهمية آليات تطبيق معايير جودة التعليم والتعلم ، نظرا لإدراكهم أهمية هذا الجانب في العمل الجامعي، إذ يعتبر ركيزة أساسية والهدف الأسمى للجامعات ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الكردي (2013 م) والتي بينت أن تقويم عضو هيئة التدريس في الجامعات يعتبر ضرورة ملحة لتحقيق جودة التعليم العالي. ومع نتيجة دراسة السرحان(2013) والتي بينت أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مجال (التعليم والتعلم)

3/ مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وإدارة الطلاب ، مصادر الطلاب) :

للتعرف على مدى أهمية آليات هذا المحور تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة ، وجاءت النتائج كما بينها الجدول التالي:

جدول رقم (7) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وإدارة الطلاب ، مصادر الطلاب) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهم بدرجة عالية جداً	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم			
20	استخدام نظام الكتروني مبني على معايير دقيقة وشفافة لقبول الطلاب	ك	56	30	5	-	-	4.56	0.600	1
		%	61.5	33.0	5.5	-	-			
26	إتاحة فرص التعلم الذاتي للطلاب عبر توفير المصادر والتجهيزات المعرفية المختلفة	ك	57	27	6	-	1	4.53	0.720	2
		%	62.6	29.7	6.6	-	1.1			
24	إنشاء مركز متخصص لتقنيات التعليم العالي	ك	57	24	9	1	-	4.51	0.721	3
		%	62.6	26.4	9.9	1.1	-			
23	التواصل المباشر والالكتروني مع الطلاب لمعرفة آرائهم حول الخدمات المقدمة لهم	ك	54	25	12	-	-	4.46	0.720	4
		%	59.3	27.5	13.2	-	-			
21	التقرير الدوري والالكتروني لخطط البرامج وإتاحتها للمستفيدين	ك	45	35	11	-	-	4.37	0.694	5
		%	49.5	38.5	12.1	-	-			
22	إنشاء نوادي طلابية	ك	50	26	13	-	2	4.34	0.885	6

	لمساعدتهم حقوقهم وحل مشكلاتهم الإدارية والأكاديمية	%	54.9	28.6	14.3	-	2.2			
25	التنوع في الحصول على المعارف والعلوم ورقيا والكترونيا من قبل المستفيدين من البرنامج	ك	49	24	15	3	-	4.31	0.865	7
		%	53.8	26.4	16.5	3.3	-			
	المتوسط العام							4.44	0.561	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة يرون أن آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب مهم بدرجة عالية جدا بمتوسط عام (4.44 من 5.00) وظهر من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على أهمية آليات هذا المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (4.31 إلى 4.56) ، كما ظهر أن أفراد الدراسة يرون أن سبعة من آليات هذا المحور مهمة بدرجة عالية جدا، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (20 ، 26) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا كالتالي: جاءت العبارة رقم (20) وهى" استخدام نظام إلكتروني مبنى على معايير دقيقة وشفافة لقبول الطلاب " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.56 من 5). وجاءت العبارة رقم (26) وهى" إتاحة فرص التعلم الذاتي للطلاب عبر توفير المصادر والتجهيزات المعرفية المختلفة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.53 من 5). ويمكن القول بأن أفراد الدراسة يدركون أهمية دعم تعلم الطلاب وخصوصا فيما يتعلق بالاستفادة من التقنيات الحديثة سواء في مجال قبولهم وذلك لضمان تكافؤ الفرص التعليمية فيما بينهم، أو ما يتعلق بتقنيات التعليم العالي واستخدامها المختلفة ، وتتفق مع دراسة (نصار وآخر ، 2012) التي أكدت ضرورة اتباع سياسة واضحة لقبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التحسين المستمر ، ومع دراسة (السرحان ، 2013) في أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم تعلم الطلاب .

4/ مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات، الإدارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف) :

للتعرف على مدى أهمية آليات هذا المحور تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (8) استجابات أفراد الدراسة على آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهم بدرجة عالية جداً	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم			
31	العمل على مشاركة منسوبي الكلية في تقدير الموازنة الخاصة بتنفيذ البرنامج	ك	53	27	5	5	1	4.38	0.904	8
		%	58.2	29.7	5.5	5.5	1.1			
36	استخدام أسلوب دوران الوظيفة بين منسوبي الكلية في المجال الإداري والأكاديمي	ك	47	32	9	3	-	4.35	0.794	9
		%	51.6	35.2	9.9	3.3	-			
29	استخدام نظام حاسوبي للمتابعة الدورية للمرافق والتجهيزات	ك	49	28	11	1	2	4.33	0.895	10
		%	53.8	30.8	12.1	1.1	2.2			
	المتوسط العام						4.42	0.659		

تابع جدول رقم (8)

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مهم بدرجة عالية جدا	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم			
27	إنشاء مرافق تعليمية مناسبة لطبيعة البرنامج وخصائص المستفيدين منه	ك	63	18	8	–	2	4.54	0.834	1
		%	69.2	19.8	8.8	–	2.2			
35	عقد اللقاءات الدورية لأعضاء هيئة التدريس لمناقشة المستجدات المعرفية في كافة المجالات ذات العلاقة بالبرنامج	ك	51	33	6	1	–	4.47	0.672	2
		%	56.0	36.3	6.6	1.1	–			
33	إنشاء وحدة تطليمية تعنى بتنمية وتنوع مصادر التمويل للبرنامج	ك	55	25	9	2	–	4.46	0.765	3
		%	60.4	27.5	9.9	2.2	–			
34	استخدامات برامج إلكترونية تسهم في تعزيز دور رؤساء الأقسام في تبادل المعرفة ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس	ك	50	33	7	1	–	4.45	0.687	4
		%	54.9	36.3	7.7	1.1	–			
28	إيجاد نظام إلكتروني دقيق لمتابعة بلاغات الصيانة والأعطال	ك	54	23	13	1	–	4.43	0.777	5
		%	59.3	25.3	14.3	1.1	–			
32	إنشاء قاعدة معلومات حول معدلات الصرف وأوجهه المختلفة	ك	52	27	10	2	–	4.42	0.776	6
		%	57.1	29.7	11.0	2.2	–			
30	الانتقال من نمط موازنة البنود إلى نمط موازنة البرامج	ك	53	26	9	1	2	4.40	0.880	7
		%	58.2	28.6	9.9	1.1	2.2			

العبارات رقم (27 ، 35) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا كالتالي: جاءت العبارة رقم (27) وهي" إنشاء مرافق تعليمية مناسبة لطبيعة البرنامج وخصائص المستفيدين منه " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.54 من 5). وجاءت العبارة رقم (35) وهي" عقد اللقاءات الدورية لأعضاء هيئة التدريس لمناقشة المستجدات المعرفية في كافة المجالات ذات العلاقة بالبرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.47 من 5). وتفسر هذه النتيجة بأن توفير آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية من إنشاء مرافق تعليمية وعقد اللقاءات الدورية وتنويع مصادر التمويل ، واستحداث برامج إلكترونية لتبادل المعرفة وإيجاد نظامي إلكتروني في بلاغات الصيانة والأعطال مهم جدا في تحقيق معايير

من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة يرون أن آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية مهم بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.42 من 5.00).

واتضح من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على أهمية آليات هذا المحور، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (4.33 إلى 4.54) ، كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة يرون أن عشر من آليات هذا المحور مهمة بدرجة عالية جدا أبرزها تتمثل في دعم البنية التحتية، إذ لا يتصور أن هناك جودة في المؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي دون وجودة البنية التحتية المناسبة ، وهذا ما اتفق عليه أفراد الدراسة من خلال تأكيدهم على أهمية هذه الآليات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (السرحان ، 2013) أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية .

م	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			مهم بدرجة عالية جدا	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة ضعيفة	غير مهم			
40	تقديم منح تعليمية وبخية لاستقطاب الخبرات والكوادر المتميزة	ك	53	34	3	1	–	4.53	0.621	1
		%	58.2	37.4	3.3	1.1	–			
39	عقد اتفاقات علمية من الجهات والمراكز العلمية المتخصصة التي تخدم البرنامج	ك	50	34	6	1	–	4.46	0.672	2
		%	54.9	37.4	6.6	1.1	–			
42	عقد شراكات تعاون وتدريب مع الجهات ذات العلاقة	ك	51	29	10	1	–	4.43	0.732	3
		%	56.0	31.9	11.0	1.1	–			
44	تخصيص لقاءات دورية وتواصل مباشر والكتروني للتعرف على حاجات المجتمع وتطلعاته	ك	49	33	7	1	1	4.41	0.774	4
		%	53.8	36.3	7.7	1.1	1.1			
43	إيجاد نظام مرن في إعارة أعضاء هيئة التدريس لمؤسسات المجتمع ذات العلاقة	ك	52	28	7	1	3	4.37	0.927	5
		%	57.1	30.8	7.7	1.1	3.3			
38	إيجاد دليل للمشروعات البحثية المراد بحثها ومناقشتها	ك	45	34	8	2	2	4.30	0.888	6
		%	49.5	37.4	8.8	2.2	2.2			
37	تشكيل المجموعات البحثية لتناول القضايا الموضوعات المراد بحثها	ك	41	38	9	3	–	4.29	0.779	7
		%	45.1	41.8	9.9	3.3	–			
41	إنشاء مركز متخصص لاستثمار المعرفة والتسويق لها	ك	38	38	13	2	–	4.23	0.776	8
		%	41.8	41.8	14.3	2.2	–			
	المتوسط العام							4.38	0.617	

5/ مدى أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع) :

للتعرف على مدى أهمية آليات هذا المحور تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور ، وجاءت النتائج كما بيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (9) استجابات أفراد الدراسة على أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإسهامات الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة يرون أن آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإسهامات الاجتماعية مهمة بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.38 من 5.00). كما اتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على أهمية آليات هذا المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (4.23 إلى 4.53) ، كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة يرون أن ثمانية من آليات المحور مهمة بدرجة عالية جدا، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (40 ، 39) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا كالتالي: جاءت العبارة رقم (40) وهى" تقديم منح تعليمية وبحثية لاستقطاب الخبرات والكوادر المتميزة " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.53 من 5). وجاءت العبارة رقم (39) وهى" عقد اتفاقات علمية من الجهات والمراكز العلمية المتخصصة التي تخدم البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على أهميتها بدرجة عالية جدا بمتوسط (4.46 من 5).

وتفسر هذه النتيجة بأن الاسهامات الاجتماعية والعمل على خدمة المجتمع وتقوية العلاقة به وتحقيق تطلعاته وآماله من أهم وظائف الجامعات التي تسعى إلى تحقيقها ، فالتواصل مع أفراد ومؤسسات المجتمع وخدمتهم تعتبر وظيفة أسمى للجامعة، والتي يضمن تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد الإكاديمي ، وهذا ما ذهب إليه أفراد الدراسة عبر تأكيدهم بدرجة عالية جدا على الآليات والوسائل التي تسهم في تحقيق ذلك ، وهذا يتفق مع دراسة (السرحان ، 2013) في أن الجامعات السعودية تولي اهتماما جوهريا بالمعايير التي تم تحديدها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مجال الإسهامات الاجتماعية .

السؤال الثاني : ما مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمجالات التالية (السياق المؤسسي ، التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في البرامج الأكاديمية المتأهلة للاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل لعام 1435/34 هـ ؟ :

للتعرف على مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (10) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل

البعد	متوسط الممارسة	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة
ممارسة الآليات في مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	3.27	0.931	1
ممارسة الآليات في مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	3.26	0.867	2
ممارسة الآليات في مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	3.16	0.793	3
ممارسة الآليات في مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	2.79	0.914	4
ممارسة الآليات في مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	2.64	1.088	5
المتوسط العام	3.02	0.919	-

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة يرون أنه تم ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل بدرجة متوسطة، بمتوسط عام (3.02 من 5.00) .واتضح من النتائج أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على ممارسة الآليات ، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (2.64 إلى 3.27) .

وفيما يلي النتائج التفصيلية لممارسة تطبيق آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل.

1/ مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة والتطوير):

للتعرف على مدى ممارسة آليات هذا المحور ، يمكن النظر في الجدول التالي :

جدول رقم (١١) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي ، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الممارسة: ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	الاستفادة من البرامج المماثلة في بناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	21	29	27	10	4	3.58	1.096	1
		%	23.1	31.9	29.7	11.0	4.4			
5	إجراء مقابلات مع منسوبي الكلية لمعرفة استيعابهم لرسالة وأهداف البرنامج	ك	22	25	27	12	5	3.52	1.158	2
		%	24.2	27.5	29.7	13.2	5.5			
2	العمل على تشكيل لجنة من المختصين داخل الكلية لبناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	16	24	36	14	1	3.44	0.991	3
		%	17.6	26.4	39.6	15.4	1.1			
6	بناء استبيان لمعرفة استيعاب منسوبي الكلية لرسالة وأهداف البرنامج	ك	24	18	24	23	2	3.43	1.194	4
		%	26.4	19.8	26.4	25.3	2.2			
3	الاستئناس بآراء بيت الخبرة في الجودة عند بناء رسالة وأهداف البرنامج من قبل اللجنة المختصة داخل الكلية	ك	20	20	28	22	1	3.40	1.114	5
		%	22.0	22.0	30.8	24.2	1.1			
1	التعاقد مع بيت خبرة في الجودة لبناء رسالة وأهداف البرنامج	ك	14	14	55	7	1	3.36	0.876	6
		%	15.4	15.4	60.4	7.7	1.1			

تابع جدول رقم (١١))

م	العبارة	التكرار النسبة %	درجة الممارسة: ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
7	ربط اتخاذ القرارات داخل الكلية بناء على رسالة وأهداف البرنامج	ك	17	21	29	22	2	3.32	1.104	7
		%	18.7	23.1	31.9	24.2	2.2			
9	استخدام أسلوب الإدارة بالمشاركة في إدارة البرنامج مع المستفيدين منه	ك	14	15	43	17	2	3.24	1.004	8
		%	15.4	16.5	47.3	18.7	2.2			
8	استخدام أسلوب إدارة المعرفة كأحد الأسباب في تبادل المعرفة الخاصة بالبرنامج	ك	14	19	35	19	4	3.22	1.083	9
		%	15.4	20.9	38.5	20.9	4.4			
12	استخدام التخطيط الاستراتيجي كمدخل لضمان جودة البرنامج وتطويره	ك	17	17	24	26	7	3.12	1.237	10
		%	18.7	18.7	26.4	28.6	7.7			
11	وضع نظام دقيق للمحاسبة والشفافية في إدارة البرنامج	ك	16	16	29	22	8	3.11	1.215	11
		%	17.6	17.6	31.9	24.2	8.8			
10	تشجيع المبادرة والإبداع من قبل المستفيدين من البرنامج	ك	14	14	32	18	13	2.98	1.247	12
		%	15.4	15.4	35.2	19.8	14.3			
13	استخدام التدريب والتطوير المهني كمدخل لتطوير الأداء وتحسينه	ك	16	10	20	34	11	2.85	1.290	13
		%	17.6	11.0	22.0	37.4	12.1			
	المتوسط العام							3.27	0.931	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة آليات هذا المحور بدرجة متوسطة بمتوسط (3.27 من 5.00). كما اتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على ممارسة آليات هذا المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على مابين (2.85 إلى 3.58) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (ممارس بدرجة متوسطة / ممارس بدرجة عالية) على أداة الدراسة ، حيث اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة أربعة من آليات المحور بدرجة عالية تتمثل في العبارات رقم (4 ، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية، كالتالي: جاءت العبارة رقم (4) وهي" الإستفادة من البرامج المماثلة في بناء رسالة وأهداف البرنامج " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية بمتوسط (3.58 من 5). وجاءت العبارة رقم (5) وهي" إجراء مقابلات مع منسوبي الكلية لمعرفة استيعابهم لرسالة وأهداف البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية بمتوسط (3.52 من 5).

وتفسر هذه النتيجة بأن هذه الممارسات هي نتيجة طبيعة للبرامج الأكاديمي التي تم تطبيق الدراسة عليها ، والتي حققت العديد من متطلبات الحصول على معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وقطعت شوطا لا بأس به في التمهيد للحصول على الاعتماد الأكاديمي وذلك حسب تصنيف عمادة الجودة والتطوير ، كما أن العديد من هذه البرامج تم بناؤها واستنساخها من البرامج الأكاديمية المماثلة في الجامعات العريقة كبرنامج الطب والجراحة العامة تم بناؤه من كلية الطب بجامعة الملك عبدالعزيز . وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (الكناني وآخر ، 2013) فقد أكدت أن مستوى تحقيق الجودة في مجال الثقافة التنظيمية متحقق بدرجة ضعيفة جدا .

كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة تسعة من آليات المحور بدرجة متوسطة أبرزها تتمثل في العبارات رقم (3 ، 1) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة كالتالي: حيث جاءت العبارة رقم (3) وهي" الاستئناس بآراء بيت الخبرة في الجودة عند بناء رسالة وأهداف البرنامج من قبل اللجنة المختصة داخل الكلية " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.40 من 5). وجاءت العبارة رقم (1) وهي" التعاقد مع بيت خبرة في الجودة لبناء رسالة وأهداف البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.36 من 5). وتفسر هذه النتيجة بأن القائمين على هذه البرامج قد اكتفوا بممارسة بعض الآليات ، وخصوصا التي حصلت على ممارسة بدرجة عالية والاعتماد عليها في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي دون الآليات الأخرى.

2/ مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم والتعليم):

للتعرف على مدى ممارسة آليات هذا المحور، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور ، وجاءت النتائج كما بيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (12) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في جودة التعلم والتعليم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس			
17	إنشاء قاعدة معلومات تحصر مؤهلات أعضاء التدريس وبياناتهم الخاصة بهم	ك	26	30	22	9	4	3.71	1.118	1
		%	28.6	33.0	24.2	9.9	4.4			
14	استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لطبيعة البرنامج	ك	15	42	21	13	-	3.65	0.923	2
		%	16.5	46.2	23.1	14.3	-			
15	إجراء اختبارات مقننة للحكم على نتائج تعلم الطلبة من البرنامج	ك	15	36	27	12	1	3.57	0.956	3
		%	16.5	39.6	29.7	13.2	1.1			
16	إنشاء وحدة تنظيمية لمتابعة نتائج توظيف الخريجين	ك	18	19	21	22	11	3.12	1.315	4
		%	19.8	20.9	23.1	24.2	12.1			
18	إيجاد بنك لأسئلة اختبارات الطلاب وتحليلها باستمرار	ك	10	25	19	13	24	2.82	1.379	5
		%	11.0	27.5	20.9	14.3	26.4			
19	إنشاء مركز متخصص لتطوير مهارات التدريس وطرقه	ك	11	14	25	16	25	2.67	1.350	6
		%	12.1	15.4	27.5	17.6	27.5			
	المتوسط العام							3.26	0.867	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة آليات هذا المحور بدرجة متوسطة بمتوسط (3.26 من 5.00). واتضح من النتائج أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على آليات المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين(2.67 إلى 3.71) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (ممارس بدرجة متوسطة / ممارس بدرجة عالية) على أداة الدراسة ، واتضح أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة ثلاثة من عبارات المحور بدرجة عالية تتمثل في العبارات رقم (17 ، 14) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية،كالتالي: جاءت العبارة رقم (17) وهي" إنشاء قاعدة معلومات لحصر مؤهلات أعضاء التدريس وبياناتهم الخاصة بهم " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية، بمتوسط (3.71 من 5). وجاءت العبارة رقم (14) وهي" استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لطبيعة البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة عالية، بمتوسط (3.65 من 5).

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس			
20	استخدام نظام إلكتروني مبني على معايير دقيقة وشفافة لقبول الطلاب	ك	18	40	22	10	1	3.70	0.949	1
		%	19.8	44.0	24.2	11.0	1.1			
21	النشر الورقي والإلكتروني لمتطلبات البرنامج وإتاحتها للمستفيدين	ك	11	30	29	21	-	3.34	0.969	2
		%	12.1	33.0	31.9	23.1	-			
25	التنوع في الحصول على المعارف والعلوم ورقيا وإلكترونياً من قبل المستفيدين من البرنامج	ك	9	28	37	10	7	3.24	1.036	3
		%	9.9	30.8	40.7	11.0	7.7			
23	التواصل المباشر والالكتروني مع الطلاب لمعرفة آرائهم حول الخدمات المقدمة لهم	ك	9	21	37	17	7	3.09	1.061	4
		%	9.9	23.1	40.7	18.7	7.7			
24	إنشاء مركز متخصص لتقنيات التعليم العالي	ك	8	23	37	11	12	3.04	1.125	5
		%	8.8	25.3	40.7	12.1	13.2			
26	إتاحة فرص التعلم الذاتي للطلاب عبر توفير المصادر والتجهيزات المعرفية المختلفة	ك	7	21	39	12	12	2.99	1.100	6
		%	7.7	23.1	42.9	13.2	13.2			
22	إنشاء نوادي طلابية لدعم حقوقهم وحل مشكلاتهم الإدارية والأكاديمية	ك	10	12	33	15	21	2.73	1.265	7
		%	11.0	13.2	36.3	16.5	23.1			
المتوسط العام								3.16	0.793	

وتفسر هذه النتيجة بأن هذه الآليات التي تم ممارستها بدرجة عالية، تعتبر من الوسائل المتبعة حاليا بجامعة حائل نحو الوصول الى ضمان الجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمي في البرامج الأكاديمية (موضع الدراسة) التي تم تصنيفها من قبل عمادة الجودة والتطوير بالجامعة بأنها مؤهلة للتقديم على الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي للحصول على ذلك . وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (الكناني وآخر ، 2012) في أن مستوى تحقيق معايير الجودة في المجال الاكاديمي متحقق بدرجة منخفظة . كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة ثلاث من آليات المحور بدرجة متوسطة تتمثل أهمها في العبارة رقم (16) وهى" إنشاء وحدة تنظيمية لمتابعة نتائج توظيف الخريجين " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.12 من 5). وتفسر هذه النتيجة بأن هذه الآليات قد تم ممارستها للتوء ، وفي بداية الطريق نحو شيوع استخدامها في بعض البرامج الأكاديمية (موضع الدراسة) ، فعلى سبيل المثال برنامج الطب والجراحة العامة لديه مركز متخصص في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس ، كما لديها أيضا وحدة لإدارة التدريب التعاوني ، وكذا الحال في برنامج الهندسة الكهربائية.

3/ مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب):

للتعرف على مدى ممارسة آليات هذا المحور، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور ، وجاءت النتائج كما وضحها الجدول التالي:

جدول رقم (13) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة آليات هذا المحور بدرجة متوسطة، بمتوسط عام (3.16 من 5.00). واتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على ممارسة آليات المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (2.73 إلى

3.58) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (ممارس بدرجة متوسطة / ممارس بدرجة عالية) على أداة الدراسة ، كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة واحدة من عبارات المحور بدرجة عالية تتمثل في العبارة رقم (20) وهي" استخدام نظام إلكتروني مبنى على معايير دقيقة وشفافة لقبول الطلاب " بمتوسط (3.70 من 5).

وتفسر هذه النتيجة بأن عملية القبول بجامعة حائل تتم عبر عملية مركزية تشرف عليها عمادة القبول والتسجيل ، والتي عمدت إلى استخدام نظام إلكتروني بني على معايير دقيقة وشفافة لقبول الطلاب وذلك من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتقدمين . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نصار وآخر ، 2012) في أن متطلبات الحصول على الاعتماد الأكاديمي يحتاج إلى سياسة واضحة لقبول الطلاب . كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة ستة من عبارات المحور بدرجة متوسطة أبرزها تتمثل في العبارات رقم (21 ، 25) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، كالتالي: جاءت العبارة رقم (21) وهي" النشر الورقي والإلكتروني لمتطلبات البرنامج وإتاحتها للمستفيدين " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.34 من 5). وجاءت العبارة رقم (25) وهي" التنوع في الحصول على المعارف والعلوم ورقيا وإلكترونياً من قبل المستفيدين من البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.24 من 5). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض البرامج تقوم بتفعيل هذه الآليات وتوضحها لأعضاء هيئة التدريس ، والبعض الآخر لا يقوم بإشعارهم بوجودها وحثهم على استخدامها وممارستها . وتتفق مع دراسة (إدريس وآخرون ، 2012) في أن هناك قصور في استخدام الوسائل الحديثة والخدمات المقدمة في التقويم وقياس الأداء للطلاب والأساتذة.

4/ مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف):

للتعرف على مدى ممارسة آليات هذا المحور، يمكن النظر إلى الجدول التالي :

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس			
27	إنشاء مرافق تعليمية مناسبة لطبيعة البرنامج وخصائص المستفيدين منه	ك	8	27	29	18	9	3.08	1.118	1
		%	8.8	29.7	31.9	19.8	9.9			
34	استحداث برامج الكترونية تسهم في تعزيز دور رؤساء الأقسام في تبادل المعرفة ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس	ك	11	20	26	19	15	2.92	1.258	2
		%	12.1	22.0	28.6	20.9	16.5			
35	عقد اللقاءات الدورية لأعضاء هيئة التدريس لمناقشة المستجدات المعرفية في كافة المجالات ذات العلاقة بالبرنامج	ك	11	20	19	30	11	2.89	1.233	3
		%	12.1	22.0	20.9	33.0	12.1			
28	إيجاد نظام الكتروني دقيق لمتابعة بلاغات الصيانة والأعطال	ك	7	15	39	20	10	2.88	1.063	4
		%	7.7	16.5	42.9	22.0	11.0			
36	استخدام أسلوب دوران الوظيفة بين منسوبي الكلية في المجال الإداري والأكاديمي	ك	10	20	20	29	12	2.86	1.225	5
		%	11.0	22.0	22.0	31.9	13.2			
32	إنشاء قاعدة معلومات حول معدلات الصرف واو جهة المختلفة	ك	7	20	30	20	14	2.85	1.164	6
		%	7.7	22.0	33.0	22.0	15.4			
33	إنشاء وحدة تنظيمية تعنى بتنمية وتنوع مصادر التمويل للبرنامج	ك	7	15	31	23	15	2.74	1.153	7
		%	7.7	16.5	34.1	25.3	16.5			

30	الانتقال من نمط موازنة البنود إلى نمط موازنة البرامج	ك	7	11	33	28	12	2.70	1.090	8
		%	7.7	12.1	36.3	30.8	13.2			

جدول رقم (14) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال دعم البنية التحتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

تابع جدول رقم (14)

من خلال النتائج الموضحة أعلاه ظهر أن أفراد الدراسة موافقون على

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس			
29	استخدام نظام حاسوبي للمتابعة الدورية للمرافق والتجهيزات	ك	6	6	34	28	17	2.52	1.079	9
		%	6.6	6.6	37.4	30.8	18.7			
31	مشاركة منسوبي الكلية في تقدير الموازنة الخاصة بتنفيذ البرنامج	ك	6	15	21	26	23	2.51	1.224	10
		%	6.6	16.5	23.1	28.6	25.3			
المتوسط العام								2.79	0.914	

ممارسة آليات هذا المحور بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.79 من 5.00). واتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على آليات المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (2.85 إلى 3.58) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (ممارس بدرجة ضعيفة / ممارس بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة ،كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة تسع من آليات المحور بدرجة متوسطة، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (27 ، 24) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، كالتالي: جاءت العبارة رقم (27) وهي" إنشاء مرافق تعليمية مناسبة لطبيعة البرنامج وخصائص المستفيدين منه " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (3.08 من 5). جاءت العبارة رقم (34) وهي" استحداث برامج الكترونية تسهم في تعزيز دور رؤساء الأقسام في تبادل المعرفة ونشرها بين أعضاء هيئة التدريس " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.92 من 5). وتفسر هذه النتيجة بأن جامعة حائل تعتبر من الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية ، التي بدأت تهتم لإنشاء مرافق تعليمية مناسبة للعديد من كلياتها وبرامجها الأكاديمية وفي توفير نظام إلكتروني للتعاملات الإدارية وفي عقد اللقاءات العلمية المختلفة واستخدام دوران الوظيفة بين منسوبي الجامعة وهي لا تزال في بداية الطريق في تحقيق ذلك ولم تكتمل مسيرة التنمية بعد بشكلها النهائي.وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (إدريس وآخرون ، 2012) في أن هناك نقص وقصور في القاعات التدريسية والمعامل والمكتبات المتخصصة يحول دون تحقيق الجودة الشاملة في الجامعة.

كما ظهر من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة اثنين من عبارات المحور بدرجة ضعيفة تتمثلان في العبارتان رقم (29 ، 31) واللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب ممارسة أفراد الدراسة لهما بدرجة ضعيفة، كالتالي: جاءت العبارة رقم (29) وهي" استخدام نظام حاسوبي للمتابعة الدورية للمرافق والتجهيزات " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.52 من 5). وجاءت العبارة رقم (31) وهي" مشاركة منسوبي الكلية في تقدير الموازنة الخاصة بتنفيذ البرنامج " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة ضعيفة بمتوسط (2.51 من 5).

ويمكن القول بان معظم الكليات لم تنتقل بعد إلى المباني النموذجية بالمدينة الجامعية التي تسعى الجامعة لتدشينها في الفترة القادمة ، كما أن الجهد الأكبر في تقدير الموازنة تقوم به جهة مركزية داخل الجامعة وهي إدارة التخطيط والميزانية دون الرجوع في غالب الاحيان إلى منسوبي البرامج الأكاديمية .

5/ مدى ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع):

للتعرف على مدى ممارسة آليات هذا المحور تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور ، وجاءت النتائج كما بيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (15) استجابات أفراد الدراسة على ممارسة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال الإسهامات الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	ممارس بدرجة عالية جداً	ممارس بدرجة عالية	ممارس بدرجة متوسطة	ممارس بدرجة ضعيفة	غير ممارس			
37	تشكيل المجموعات البحثية لتناول القضايا الموضوعات المراد بحثها	ك	5	21	30	23	12	2.82	1.101	1
		%	5.5	23.1	33.0	25.3	13.2			
42	عقد شراكات تعاون وتدريب مع الجهات ذات العلاقة	ك	3	26	25	15	22	2.70	1.216	2
		%	3.3	28.6	27.5	16.5	24.2			
39	عقد اتفاقات علمية من الجهات والمراكز العلمية المتخصصة التي تخدم البرنامج	ك	5	21	26	18	21	2.68	1.219	3
		%	5.5	23.1	28.6	19.8	23.1			
44	تخصيص لقاءات دورية وتواصل مباشر والكتروني للتعرف على حاجات المجتمع وتطلعاته	ك	3	26	21	21	20	2.68	1.201	4
		%	3.3	28.6	23.1	23.1	22.0			
43	إيجاد نظام مرن في إعارة أعضاء هيئة التدريس لمؤسسات المجتمع ذات العلاقة	ك	4	27	19	14	27	2.64	1.304	5
		%	4.4	29.7	20.9	15.4	29.7			
40	تقديم منح تعليمية وباحثة لاستقطاب الخبرات والكوادر المتميزة	ك	3	27	20	16	25	2.64	1.216	6
		%	3.3	29.7	22.0	17.6	27.5			
41	إنشاء مركز متخصص لاستثمار المعرفة والتسويق بها	ك	2	26	17	17	29	2.51	1.268	7
		%	2.2	28.6	18.7	18.7	31.9			
38	إيجاد دليل للمشروعات البحثية المراد بحثها ومناقشتها	ك	3	18	21	26	23	2.47	1.168	8
		%	3.3	19.8	23.1	28.6	25.3			
	المتوسط العام							2.64	1.088	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه اتضح أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة آليات هذا المحور بدرجة متوسطة بمتوسط (2.79 من 5.00) . وظهر أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على ممارسة آليات المحور حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (2.85 إلى 3.58) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية و الثالثة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (ممارس بدرجة ضعيفة / ممارس بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة ، كما اتضح أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة ستة من آليات هذا المحور بدرجة متوسطة، أبرزها تتمثل في العبارات رقم (37 ، 42) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، كالتالي: جاءت العبارة رقم (37) وهي" العمل على تشكيل المجموعات البحثية لتناول القضايا الموضوعات المراد بحثها " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.82 من 5). وجاءت العبارة رقم (42) وهي" عقد شراكات تعاون وتدريب مع الجهات ذات العلاقة " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة متوسطة، بمتوسط (2.70 من 5).

ويمكن القول بأن الجامعة قطعت شوطا لابأس به في استكمال وظائفها نحو خدمة المجتمع وممارسة الآليات والوسائل التي تسهم في ذلك . ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الكناني وآخر ، 2013) في أن معايير الجودة الشاملة متحققة في مجال العلاقة بالمجتمع المحلي بدرجة ضعيفة جدا . كما اتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ممارسة اثنين من عبارات المحور بدرجة ضعيفة تتمثلان في العبارتان رقم (41 ، 38) واللتان تم ترتيبهما تنازلياً حسب ممارسة أفراد الدراسة لها بدرجة ضعيفة، كالتالي: جاءت العبارة رقم (41) وهي" إنشاء مركز متخصص لاستثمار المعرفة والتسويق لها " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة ضعيفة، بمتوسط (2.51 من 5). وجاءت العبارة رقم (38) وهي" إيجاد دليل للمشروعات البحثية المراد بحثها ومناقشتها " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة على ممارستها بدرجة ضعيفة، بمتوسط (2.47 من 5).

ويمكن القول بأن استثمار المعرفة والتسويق لها من الموضوعات الحديثة التي لم يتشكل بعد نظرا لقلة الأبحاث والدراسات فيه ، ولم ينتشر هذا المصطلح وتطبيقاته في الوسط الأكاديمي وخصوصا في الجامعات الناشئة بالشكل المطلوب.

إجابة السؤال الثالث : هل هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس – اسم البرنامج– سنوات الخدمة في جامعة حائل – الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي – المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي) ؟ :

أولا: الفروق باختلاف متغير الجنس :

للتعرف على الفروق ذات دلالة الإحصائية في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس استخدم الباحث اختبار " ت : T-test " لتوضيح ذلك ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (16) نتائج اختبار " ت : T-test " للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	ذكور	٤٤	٤.٤٧	٠.٥٦٧	٠.٣٧٤	٠.٧٤٩
	انثى	٤٧	٤.٣٨	٠.٥٦١		
أهمية آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	ذكر	٤٤	٤.٥٥	٠.٤٤٥	٠.٢٠٤	٠.٨٣٩
	انثى	٤٧	٤.٥٣	٠.٥٢٤		
أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	ذكر	٤٤	٤.٥٦	٠.٤٩٥	٢.٠٠١	٠.٠٤٨
	انثى	٤٧	٤.٣٣	٠.٦٠٠		
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	ذكر	٤٤	٤.٥٠	٠.٦٨٢	١.٠٤٦	٠.٢٩٨
	انثى	٤٧	٤.٣٥	٠.٦٣٧		
أهمية آليات مجال الاسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	ذكر	٤٤	٤.٥٧	٠.٥٦٤	٣.٠٤٦	٠.٠٠٣
	انثى	٤٧	٤.٠٩	٠.٦٦٥		
ممارسة آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	ذكر	٤٤	٣.٧٣	٠.٩٢٩	٠.٤٧٧-	٠.٦٣٤
	انثى	٤٧	٣.٧٧	٠.٩٤٠		
ممارسة آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	ذكر	٤٤	٣.٧٩	٠.٨١٠	٠.٦٩٣	٠.٨٤٧
	انثى	٤٧	٣.٧٤	٠.٩٢٦		
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	ذكر	٤٤	٣.١١	٠.٩٧٠	٠.٠٠٧	٠.٩٩٤
	انثى	٤٧	٣.١٦	٠.٩٣٤		
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	ذكر	٤٤	٢.٦٧	٠.٨٢٩	١.٣٤٥-	٠.٢٢٦
	انثى	٤٧	٢.٩١	٠.٩٨٣		
ممارسة آليات مجال الاسهامات الاجتماعية (البحث، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	ذكر	٤٤	٢.٧٣	١.٠٨١	٠.٠٧٩-	٠.٩٣٧
	انثى	٤٧	٢.٦٥	١.٠١٠٦		

** دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فاقل * دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فاقل

بيّنت النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية: السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم، دعم البنية التحتية ، وحول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية: السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم ، الإسهامات الاجتماعية . كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث حول أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب لصالح الذكور. كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث حول أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية لصالح الذكور. ويمكن تفسير النتيجة بأن مجالي دعم تعلم الطلاب والإسهامات الاجتماعية في الجامعة يبرز ويظهر دور الرجال على النساء لإختلاف الخصائص النفسية لديهم وطبيعة ثقافة وعادات المجتمع

ثانيا : الفروق باختلاف متغير اسم البرنامج:-

للتعرف على الفروق ذات دلالة الإحصائية في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير اسم البرنامج استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اسم البرنامج ، وجاءت النتائج كما وضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (17) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اسم البرنامج

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة والتطوير)	بين المجموعات	٣,٨٥٤	٣	١,٢٨٧	٤,٥٤٧	٠,٠٠٥**
	داخل المجموعات	٢٤,٥٢٦	٨٧	٠,٢٨٢		
	المجموع	٢٨,٣٧٩	٩٠			
أهمية آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	بين المجموعات	١,٢٥٠	٣	٠,٤١٧	١,٨١٩	٠,١٥٠
	داخل المجموعات	١٩,٩٢١	٨٧	٠,٢٢٩		
	المجموع	٢١,١٧١	٩٠			
أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وإدارة الطلاب ، مصادر التعلم)	بين المجموعات	١,٤٧٩	٣	٠,٤٩٣	٢,٥٩٩	٠,٠١٩٥
	داخل المجموعات	٢٦,٨١٩	٨٧	٠,٣٠٨		
	المجموع	٢٨,٢٩٨	٩٠			
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الإدارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	بين المجموعات	٤,٠٢٨	٣	١,٣٤٢	٣,٤٢٣	٠,٠٢١٠
	داخل المجموعات	٣٤,٩٧٤	٨٧	٠,٤٠٢		
	المجموع	٣٩,٠٠٢	٩٠			
أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	بين المجموعات	٤,٠١٠	١	٤,٠١٠	٧,٩٤٩	٠,٠٠٦**
	داخل المجموعات	٣٠,٠٨٩	٨٧	٠,٣٤٧		
	المجموع	٣٤,٠٩٩	٩٠			
ممارسة آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات الإدارة ، إدارة ضمان الجودة والتطوير)	بين المجموعات	١,٩٩٩	٣	٠,٦٦٠	٠,٧٣٣	٠,٥٣٦
	داخل المجموعات	٧٦,٠٣٧	٨٧	٠,٨٧٤		
	المجموع	٧٧,٩٥٥	٩٠			
ممارسة آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	بين المجموعات	٢,٠٩٩	٣	٠,٧٠٠	٠,٩٢٨	٠,٤٣١
	داخل المجموعات	٦٥,٩٠٢	٨٧	٠,٧٥٨		
	المجموع	٦٨,٠٠١	٩٠			
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وإدارة الطلاب ، مصادر التعلم)	بين المجموعات	٠,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣,٠٠٠	٨٧	٠,٢٦٤		
	المجموع	٢٣,٠٠٠	٩٠			
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الإدارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	بين المجموعات	٠,٠٠٠	٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣,٠٠٠	٨٧	٠,٢٦٤		
	المجموع	٢٣,٠٠٠	٩٠			
ممارسة آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	بين المجموعات	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٣,٠٠٠	٨٧	٠,٢٦٤		
	المجموع	٢٣,٠٠٠	٩٠			

** دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فاقل * دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فاقل

اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : جودة التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب، وحول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية باختلاف متغير اسم البرنامج. كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية باختلاف متغير اسم البرنامج. كما ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مجال السياق المؤسسي باختلاف متغير اسم البرنامج. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات أسم البرامج تم حساب اختبار شيفيه، وجاءت النتائج كما وضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (18) نتائج أختبار شيفيه للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير اسم البرنامج

المحور	الفئة	المتوسط	برنامج الهندسة الكهربائية	برنامج الطب والجراحة العامة	برنامج التمريض	برنامج المعلوماتية الصحية
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الأهداف ، السلطات والإدارة ، إدارة ضمان الجودة والتطوير)	برنامج الهندسة الكهربائية	٤,٨٧	–			*
	برنامج الطب والجراحة العامة	٤,٣٩		–		
	برنامج التمريض	٤,٥٦			–	
	برنامج المعلوماتية الصحية	٢,٨٩				–
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الإدارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	برنامج الهندسة الكهربائية	٤,٨٣	–			*
	برنامج الطب والجراحة العامة	٤,٤٢		–		
	برنامج التمريض	٤,٦١			–	
	برنامج المعلوماتية الصحية	٣,٨٥				–
أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	برنامج الهندسة الكهربائية	٤,٨٨	–			*
	برنامج الطب والجراحة العامة	٤,٣٦		–		
	برنامج التمريض	٤,٥٣			–	
	برنامج المعلوماتية الصحية	٣,٨٦				–

*

اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين إجابات المنتمين لبرنامج الهندسة الكهربائية، والمنتمين لبرنامج المعلوماتية الصحية حول أهمية

آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : السياق المؤسسي ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية ، لصالح برنامج الهندسة الكهربائية. ويمكن القول بأن برنامج الهندسة الكهربائية يعتبر من أقدم البرامج الأكاديمية التي تم إنشاؤها في جامعة حائل ، وقد أشرفت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على تصميم وتنفيذ هذا البرنامج فترة زمنية أمتدت لأكثر من أربع سنوات ، حتى تم استقلال جامعة حائل إداريا وأكاديميا .

ثالثا : الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل، استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً لهذا المتغير ، وجاءت النتائج كما وضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (19) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات الإدارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	بين المجموعات	٠.٢٤٨	٢	٠.١٢٤	٠.٣٨٨	٠.٦٨٠
	داخل المجموعات	٢٨.١٢٣	٨٨	٠.٣٢٠		
	المجموع	٢٨.٣٧١	٩٠	–		
أهمية آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	بين المجموعات	٠.٠١٨	٢	٠.٠٠٩	٠.٠٣٨	٠.٩٦٢
	داخل المجموعات	٢١.١٥٢	٨٨	٠.٢٤٠		
	المجموع	٢١.١٧١	٩٠	–		
أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر التعلم)	بين المجموعات	٠.٢٨٠	٢	٠.١٤٠	٠.٤٤٠	٠.٦٤٥
	داخل المجموعات	٢٨.٠١٥	٨٨	٠.٣١٨		
	المجموع	٢٨.٢٩٥	٩٠	–		
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة التخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	بين المجموعات	٤٧٩.	٢	٠.٢٤٠	٠.٥٤٦	٠.٥٨١
	داخل المجموعات	٣٨.٦٢٢	٨٨	٠.٤٣٩		
	المجموع	٣٩.١٠٢	٩٠	–		
أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	بين المجموعات	٠.٣٥٨	٢	٠.١٧٩	٠.٤٢٤	٠.٦٣٠
	داخل المجموعات	٣٣.٩٣٩	٨٨	٠.٣٨٦		
	المجموع	٣٤.٢٩٧	٩٠	–		
ممارسة آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات الإدارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	بين المجموعات	٤.٥٢٩	٢	٢.٢٦٥	٢.٧٤٠	٠.٠٧٠
	داخل المجموعات	٧٣.٣٨٦	٨٨	٠.٨٣٤		
	المجموع	٧٧.٩١٥	٩٠	–		
ممارسة آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	بين المجموعات	٣.٠٥١	٢	١.٥٢٦	٢.٠٧٧	٠.١٣١
	داخل المجموعات	٦٤.٦٣٠	٨٨	٠.٧٣٤		
	المجموع	٦٧.٦٨١	٩٠	–		
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر التعلم)	بين المجموعات	٦.٧١٣	٢	٣.٣٥٧	٥.٩١٤	**٠.٠٠٤
	داخل المجموعات	٤٩.٦٤٨	٨٨	٠.٥٦٨		
	المجموع	٥٦.٣٦٢	٩٠	–		
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة التخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	بين المجموعات	٧.١٨٨	٢	٣.٥٩٤	٤.٦٥٢	*٠.٠١٢
	داخل المجموعات	٦٧.٩٨٨	٨٨	٠.٧٧٣		
	المجموع	٧٥.١٧٦	٩٠	–		
ممارسة آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	بين المجموعات	١٣.٩٠١	٢	٦.٩٥١	٦.٦٠٦	**٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٩٢.٥٥٥	٨٨	١.٠٥٢		
	المجموع	١٠٦.٤٥٧	٩٠	–		

** دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فاقل * دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فاقل

اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية: السياق المؤسسي، جودة التعلم والتعليم، دعم تعلم الطلاب، دعم البنية التحتية، الإسهامات الاجتماعية . وحول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم باختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل . كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : دعم تعلم الطلاب، الإسهامات الاجتماعية، باختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل.

كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في إجابات أفراد الدراسة حول ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية باختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات سنوات الخدمة بجامعة حائل تم حساب اختبار شيفيه وجاءت النتائج ،كما وضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (20) نتائج اختبار شيفيه للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة بجامعة حائل

المحور	الفئة	المتوسط	سنة فاقل	اكثر من سنة واقل من ثلاث سنوات	ثلاث سنوات فاكثر
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر التعلم)	سنة فاقل	٣.٤٨	–		
	اكثر من سنة واقل من ثلاث سنوات	٢.٨٤	*	–	*
	ثلاث سنوات فاكثر	٣.٣٨			–
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	سنة فاقل	٣.١٣	–		
	اكثر من سنة واقل من ثلاث سنوات	٢.٤٦	*	–	*
	ثلاث سنوات فاكثر	٣.٠٢			–
ممارسة آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	سنة فاقل	٣.٤٨	–		
	اكثر من سنة واقل من ثلاث سنوات	٢.٢١	*	–	*
	ثلاث سنوات فاكثر	٢.٨٨			–

اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين إجابات أفراد الدراسة الذين خبراتهم أكثر من سنة وأقل من ثلاث سنوات، وإجابات أفراد الدراسة الذين خبراتهم (سنة فأقل ، ثلاث سنوات فأكثر) حول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة الاعتماد والأكاديمي في المجالات التالية : دعم تعلم الطلاب ، الإسهامات الاجتماعية ، دعم البنية التحتية ، لصالح أفراد الدراسة الذين خبراتهم (سنة فأقل ، ثلاث سنوات فأكثر). ويمكن القول أن لا غرابة في هذه النتيجة فالذين تتروح خبرتهم بجامعة حائل بسنة فأقل وثلاث سنوات فأكثر يشكّلون ما نسبته 58.2 من أفراد الدراسة .

رابعا: الفروق باختلاف متغير الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي استخدم الباحث اختبار " ت : Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (21) نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الحصول على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي

المحور	المشاركة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	نعم	٧٥	٤.٤٢	٠.٥٥٦	٠.٥٥٩	٠.٥٧٨
	لا	١٦	٤.٣٣	٠.٥٩٨		
أهمية آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	نعم	٧٥	٤.٥٨	٠.٤٧٨	١.٧٩٠	٠.٠٧٧
	لا	١٦	٤.٣٤	٠.٤٨٥		
أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	نعم	٧٥	٤.٤٨	٠.٥٥١	١.٤٢٨	٠.١٥٧
	لا	١٦	٤.٢٦	٠.٨٨٨		
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	نعم	٧٥	٤.٤٤	٠.٦٥٣	٠.٤٨٩	٠.٦٢٨
	لا	١٦	٤.٣٥	٠.٧٠٦		
أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	نعم	٧٥	٤.٤٠	٠.٦٠٥	٠.٧٣٣	٠.٤٦٦
	لا	١٦	٤.٢٧	٠.٦٨٣		
ممارسة آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	نعم	٧٥	٣.٣٤	٠.٩٦٤	١.٣٧٢	٠.١٧٤
	لا	١٦	٢.٩٩	٠.٧١٣		
ممارسة آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	نعم	٧٥	٣.٣٣	٠.٨٩٩	١.٧٠٠	٠.٠٩٣
	لا	١٦	٢.٩٣	٠.٦١٨		
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	نعم	٧٥	٣.١٨	٠.٨١٣	٠.٥٤٩	٠.٥٨٥
	لا	١٦	٣.٠٦	٠.٧٠٩		
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	نعم	٧٥	٢.٨٢	٠.٩٥٨	٠.٠٨٩	٠.٤٩٢
	لا	١٦	٢.٦٥	٠.٦٧٥		
ممارسة آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	نعم	٧٥	٢.٦١	١.٦٤٣	٠.٧٠٥-	٠.٤٨٧
	لا	١٦	٢.٧٨	٠.٧٩٤		

ظهر من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين إجابات الحاصلين على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي وإجابات غير الحاصلين على دورات تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية: السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية . وحول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية: السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية . ويمكن القول بأن عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل التي تعنى بتقديم برامج تدريبية في الجودة والاعتماد الأكاديمي لا زالت في بداياتها الأولى في تقديم هذه الدورات ولم تقم بتقييمها ومعرفة أثرها على أفراد الدراسة بالشكل المأمول .

خامساً: الفروق باختلاف متغير المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي استخدم الباحث اختبار " ت : T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة ،وجاءت النتائج كما وضّحها الجدول التالي:

جدول رقم (22) نتائج اختبار " ت : T-test " للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الحصول على المشاركة في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي

المحور	الحصول على دورة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أهمية آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	نعم	٧٥	٤.٤٥	٠.٥٤٤	١.٦٣٢	٠.١٠٦
	لا	١٦	٤.٢٠	٠.٦١٤		
أهمية آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	نعم	٧٥	٤.٦٠	٠.٤٣١	٢.٧٣٦	٠.٠٣٨
	لا	١٦	٤.٢٤	٠.٦١٨		
أهمية آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	نعم	٧٥	٤.٥٥	٠.٤٨٣	٤.٠٥٧	٠.٠٠٠
	لا	١٦	٣.٩٢	٠.٦٢٢		
أهمية آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	نعم	٧٥	٤.٤٦	٠.٥٩٨	١.٠٩٥	٠.٣٨٣
	لا	١٦	٤.٢٥	٠.٨٩٧		
أهمية آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	نعم	٧٥	٤.٤٦	٠.٥٣٨	٢.٩٦٢	٠.٠٠٥
	لا	١٦	٣.٩٨	٠.٨١١		
ممارسة آليات مجال السياق المؤسسي (الرسالة ، الاهداف ، السلطات والادارة ، ادارة ضمان الجودة والتطوير)	نعم	٧٥	٣.٣٩	٠.٩٩٧	١.٠٩٣	٠.٠٥٦
	لا	١٦	٣.٠١٩	٠.٥٣٧		
ممارسة آليات مجال جودة التعلم والتعليم (التعلم و التعليم)	نعم	٧٥	٣.٣٨	٠.٩١٥	١.٠٩٩	٠.٠٧١
	لا	١٦	٣.٠١٥	٠.٦٠٥		
ممارسة آليات مجال دعم تعلم الطلاب (خدمات دعم وادارة الطلاب ، مصادر الطلاب)	نعم	٧٥	٣.٢٢	٠.٨٣٧	٢.٧٩٨	٠.٠٠٧
	لا	١٦	٢.٨٨	٠.٨٦٦		
ممارسة آليات مجال دعم البنية التحتية (المرافق والتجهيزات ، الادارة والتخطيط المالي ، عمليات التوظيف)	نعم	٧٥	٢.٧٧	٠.٨٦٤	٠.٥٤٢-	٠.٥٨٩
	لا	١٦	٢.٩١	٠.٦٣٩		
ممارسة آليات مجال الإسهامات الاجتماعية (البحث ، العلاقات المؤسسية مع المجتمع)	نعم	٧٥	٢.٦٥	١.١٤٢	٠.١٢٨	٠.٨٩٩
	لا	١٦	٢.٦٢	٠.٨١٦		

اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين إجابات المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي واتجاهات غير المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : السياق المؤسسي ، دعم البنية التحتية .وحول ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : السياق المؤسسي ، جودة التعلم والتعليم ، دعم البنية التحتية ، الإسهامات الاجتماعية . بينما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين إجابات المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي وإجابات غير المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : جودة التعلم والتعليم ، دعم تعلم الطلاب لصالح المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي. كما اتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل بين إجابات المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي وإجابات غير المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي حول أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة

والاعتماد الأكاديمي في المجالات التالية : دعم تعلم الطلاب، الإسهامات الاجتماعية لصالح المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي. ويمكن القول بأن المشاركين في لجان الجودة والاعتماد الأكاديمي هم أكثر دراية وخبرة في التعرف على أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وخصوصا في المجال الذي يمارسونه ويعتبر وظيفتهم الرئيسة وهو التعلم والتعليم ودعم تعلم الطلاب والاسهامات الاجتماعية ، وأيضا هم أكثر دراية وخبرة في التعرف على أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في ممارسة دعم تعلم الطلاب.

توصيات الدراسة :

يمكن بيان أهم توصيات ومقترحات الدراسة من خلال ما يلي :

- ضرورة تبني الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية الآليات والوسائل التي توصلت إليها الدراسة في أدلتها وأنظمتها وتعميمها على مؤسسات التعليم العالي .
- أن تقوم إدارة الجامعات بالمملكة العربية السعودية على توفير هذه الآليات والوسائل المقترحة، وتسهيل استخدامها من قبل القائمين على البرامج الأكاديمية .
- أن يستخدم القائمون على البرامج الأكاديمية في الجامعات بالمملكة العربية السعودية الآليات والوسائل المقترحة التي تتناسب مع طبيعة وظروف بيئتهم الجامعية بما يضمن تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي .
- إجراء دراسة مماثلة حول علاقة توفر الوسائل المقترحة لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والحصول على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المراجع :

- إدريس ، جعفر عبدالله وأحمد عثمان أحمد وعبدالرحمن عبدالله الأخترر (2012)، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية : دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة ، أماراباك : مجلة علمية تصدر عن الأكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكلنولوجيا ، المجلد الثالث ، العدد السابع .ص 39-62
- حفصاوي ، يوسف ومحمد غالية وناصر بوجلطية (2013) ضمان الجودة في التعليم العالي في ظل تحديات العولمة ومتطلباتها ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 ص 15-24
- الحيالي ، ايهاب عبدالرزاق وندى عبدالامير كريم مبارك (2013)، إدارة الجودة الشاملة ودورها في تطوير الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 .ص 635-645
- داوود ، عبدالعزيز أحمد (1432) إدارة الجودة والاعتماد الاكاديمي في مؤسسات التعليم ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الكويت .
- الدجني ، إياد علي (1427) واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الاسلامية في ضوء معايير الجودة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة ، فلسطين .
- السرحان ، عطا الله فهد (2013) أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، المجلد السادس ، العدد الثالث عشر . ص 3- 18
- السيد ، ياسر محمد (2013) برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان الجودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات – جامعة الخرطوم نموذجا ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 . ص 77-86
- الكردي ، مجدي (2013) تصور مقترح يضع معايير جودة جديدة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 . ص55-64
- الهنداوي ، ياسر فتحي وعبدالله الشنفري (2013) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي : دراسة تحليلية لمفاهيمه الأساسية ونماذجه التطبيقية في بعض دول العالم المعاصر ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 . ص502-509
- الكناني ، عايد كريم (2013) درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية لمنطقة الفرات الأوسط كما يراها أعضاء هيئة التدريس ، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي – جامعة الزينونة الاردنية 2-4 /2013/4 .ص 556-564
- عبدالعاطي ، صلاح الدين المتبولي (2007) معايير الاعتماد في التعليم الجامعي في الوطن العربي من التنظير إلى التطبيق (دراسة مقارنة باستخدام أسلوب القياس المقارن بالأفضل) مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة ، العدد 65 ، الجزء الأول ، مصر .ص 366- 441

- العساف ، صالح حمد (1421) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الطبعة الثانية ، مكتبة العبيكان ، الرياض.
- ماضي ، إسماعيل سالم (1431) دور إدارة المعرفة في ضمان تحقيق جودة التعليم العالي " حالة دراسية الجامعة الاسلامية بغزة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، الجامعة الاسلامية بغزة ، فلسطين.
- نصار ، علي عبدالرؤوف ورمضان محمود عبدالقادر ، متطلبات تطبيق الاعتماد الاكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد العاشر – العدد الأول – 2012 . ص202–236

المراجع الأجنبية :

- Shearman Richard and . Deborah Seddon.(2010) Challenges for academic. accreditation: the UK experience. European Journal of Engineering Education.Vol. 35, No. 4, August 2010, 469–477
- Hendel.. Darwin d and darrell r. Lewis .(2005) quality assurance of higher education in ransition countries: accreditation accountability and assessment. Tertiary Education and Management (2005) 11:239–258 _ Springer.
- Mafa . Onias and enna sukutai gudhlanga. (2012) examination management as a way of achieving quality assurance in odl institutions: the case of zimbabwe open university. Turkish online journal of distance education-tojde april 2012 issn 1302-6488 volume: 13 number: 2

مواقع الانترنت:

موقـع الهيئـة الوطنيـة للتقـويم والاعتمـاد الاكـاديمي بالمملكـة العربيـة السعودية

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي جامعة السليمانية تقنية

د . كاظم فرج عارف
معهد التقني دوكان، العراق
dr.kazem2010@yahoo.com

الملخص: *يهدف البحث الى تحديد المعوقات والمشاكل التي تواجه كليات ومعاهد جامعة السليمانية التقنية (اقليم كوردستان العراق)في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، اذ تم تصميم استبانة وتم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (80) عضوا، وبعد تحليل البيانات اتضح وجود معوقات ومشاكل تواجه كليات ومعاهد الجامعة المبحوثة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، تمثلت بضعف الدعم المالي، وضعف العلاقات بين الأقسام العلمية وإدارات الجامعة، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بالحوافز الايجابية (المادية والمعنوية)لأعضاء الهيئة التدريسية، وضرورة إقامة دورات تدريبية مستمرة خاصة بالجودة، وتخصيص مبالغ مالية كافية لتطبيق أدارة الجودة الشاملة في جامعة.*

المقدمة:

نالت إدارة الجودة الشاملة اهتمام الباحثين والأكاديميين كأحد المفاهيم والأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة، نظراً للنجاح الذي حققته في مجال التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية ونتيجة التطورات الحاصلة في العديد من المنظمات الإنتاجية والخدمية الأمر الذي دعا إلى اهتمام المؤسسات التعليمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي، إذ تعد الجامعات واحدة من المؤسسات التعليمية التي لها دورها مهم في خدمة المجتمع و تطويره من خلال نشر العلم والمعرفة والثقافة والفكر والإبداع وفي شتى المجالات وهو ما يدعى إلى تعميق وتكثيف النتاج العلمي والمعرفي وفي كيفية توظيف المخرجات التعليمية ذات الكفاءة الفعالة لخدمة المجتمع.

ويؤدي التعليم الجامعي إلى عمليات التحديث والتطوير وخاصة الجامعات العراقية ومنها جامعات إقليم كوردستان لأجل التواصل ومواكبة التطورات الهائلة في الجامعات الإقليمية والعالمية من حيث الجودة و المعايير الأكاديمية في حين ما زلنا ندور وفق أنماط إدارية وتعليمية تقليدية لم تعد تتماشى وتواكب التطورات الحاصلة العصرية.

حيث شهدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إقليم كوردستان في السنوات الأخيرة توسعاً كبيراً في كافة المجالات ومن ضمنها تبني (خارطة طريق نحو ضمان النوعية) منهج للإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي عن طريق برامج التحسين المستمر Continues Improvement وضمان الجودة Quality Insurance لذا نرى أن جودة العملية التعليمية أصبحت هدفاً للتعليم العالي والتعلم، وبالتالي أصبحت الجودة ظاهرة يطمح الجميع إلى تحقيقها، عليه تقدم إدارة الجودة الشاملة إطاراً لتطوير مخرجات العملية التعليمية و تحسينها، ونظاما متطورا للتعليم فضلا عن عدها عملية لتحسين نوعية التعليم، فهي تبدأ بالتعلم وتنتهي بالتعلم وبتطوير الطريقة التي تنجز بها الأعمال وتحسينها ليكون هناك التحسين المستمر وحتى يتم تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي لابد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقها، لكي تمكن المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة الشاملة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات والقيادات الإدارية ومتخذي القرار الوقوف على عناصر القوة والضعف داخل المؤسسة التعليمية.

من هنا حرص الباحث في هذه الدراسة التركيز على معرفة المعوقات التي تواجه التعليم العالي في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية وقد تم اختيار مجموعة من تدريسي كلياتها ومعاهدها لقياس مدى توافر مجموعة من المعوقات، ولأجل تحقيق ذلك تضمن البحث أربعة مباحث على النحو الأتي:

المبحث الأول: منهجية البحث ودراسات سابقة

المبحث الثاني: الجانب النظري

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

المبحث الأول: منهجية البحث ودراسات سابقة

أولا: منهجية البحث

1. **مشكلة البحث:**

نظراً للنجاحات الكبيرة التي شهدتها الجامعات العالمية وبعض من الجامعات العربية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلا أننا نرى بأن هناك ضعف في تطبيقها بما موجود على مستوى جامعاتنا بسبب ما تواجه من معوقات وعراقيل تنظيمية والموارد البشرية المالية والمادية ومن هنا تبرز لنا مشكلة البحث في معرفة حقيقة وماهية هذه المعوقات والمشاكل والعراقيل التي تعيق تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية من وجه نظر عينة من التدريسيين في عملية التعليم.

2. **أهداف البحث**

يكمن الهدف الرئيس للبحث في تحديد المعوقات والمشاكل التي تواجه جامعة السليمانية التقنية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها ومعاهدها وصولا إلى تحليلها لتحديد نقاط القوة والضعف وبما يمكن إداراتها من تطبيق إداري الجودة الشاملة.

3. أهمية البحث:

يعتبر التعليم الجامعي ركناً أساسياً ومحوراً مهماً من محاور الإنتاج المعرفي والعلمي للمخرجات التعليمية التي تخدم المجتمع و ترفدها بالملاكات المؤهلة لقيادة عملية التطوير وتفعيلها.

وان الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة والسير نحو ضمان الجودة والاعتمادية لجامعة السليمانية التقنية صارت واقعاً لابد منه مهما كانت المعوقات أو الظروف التي تعيق التطبيق في كلياتها ومعاهدها، و من البديهي ان تبرز لنا مجموعة من الصعوبات و لكن من الأجدر تحديد هذه الصعوبات و تحليلها و تجاوزها. عليه تأتي أهمية البحث كونها أول دراسة حسب علم الباحث تطرق إلى هذا الموضوع في معرفة المشاكل والمعوقات من وجهة نظر التدريسيين في الجامعة المبحوثة.

فضلاً عن ذلك تأتي أهمية البحث الرئيسية في معرفة المشاكل والمعوقات التي تتعرض لها التدريسيين في كليات ومعاهد الجامعة بعد مرور أكثر من سنتين على عملها في هذا المجال، و محاولة تحليل هذه المشاكل لغرض تلافيها مستقبلاً وإيجاد الحلول لها خدمة لمسيرة عمل التدريسين للوصول إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحقيق أهداف الجامعة نحو ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

4. فرضية البحث:

تواجه جامعة السليمانية التقنية معوقات وعراقيل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها ومعاهدها.

5. **أداة البحث:**

من أجل اختبار فرضية البحث وتحقيق أهدافه صممت استمارة استبانه في ضوء الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة والمصادر ذات العلاقة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة و الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة العالمية، وخاصة ما يتعلق منها في التعليم الجامعي، وتم قياس فقرات الإستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (أتفق تماماً، أتفق، أتفق إلى حد ما، لا أتفق، لا أتفق تماما) وتضمنت الإستبانة البيانات الشخصية لأفراد عينة البحث والأسئلة الخاصة بأبعاد ومتغيرات البحث.

6. حدود البحث:

الحدود البشرية: يقتصر حدود البحث على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية البالغة (80) من مجموع (314) للعام الدراسي 2012-2013.

الحدود المكانية : يقتصر حدود البحث في كليات ومعاهد جامعة السليمانية التقنية.

ثانيا: دراسات سابقة

أولاً: دراسات العربية:

- دراسة (القرعان، 2004) هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية والتي بلغ عددها (18) جامعة حكومية وخاصة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات من أهمها عدم توفر الملاكات الإدارية المؤهلة والمدربة في تحسين الجودة، وعدم قناعة الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- دراسة (الترتوري، 2009)هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والجامعات في الدول العربية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تقف حجر عثرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة من أهمها انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف، وتدني مستوى رضا الوظيفي لدى العاملين . وأوصت الدراسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل سليم وشمولي لتحسين مستوى الجودة وتمكين المنظمة من التميز .
- دراسة (الناصر، 2013)تهدف الدراسة إلى التعرف على المعوقات والمشاكل التي تعيق تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الكليات والمعاهد العليا لجامعة بغداد من وجهة نظر مسؤولي ووحدات ضمان الجودة فيها. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات من أهمها:
  - معوقات ومشاكل التي تعيق تطبيق عمل وحدات ضمان الجودة والأداء الجامعي بدرجة كبيرة وأعلى من المتوسط
  - الحاجة الضرورية إلى الملاكات المؤهلة والمدربة تعمل بهذه الوحدات ومتخصصين بالجودة أو على أقل ممن لهم معرفة بها .

  وأوصت الدراسة بإقامة الدورات التدريبية التي تعني بالجودة للعاملين في هذه الوحدات داخل العراق أو خارجها.
- دراسة (الحكاوي،2007)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية بمدينة جدة، وتعرف على المعوقات أو الصعوبات التي تواجهها الكليات . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات من أهمها أمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية ممكنة بدرجة عالية، والمعوقات والعراقيل التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات كانت بدرجة متوسطة.
- دراسة (عشيبة، 2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري، وتوصلت الدراسة الى تحديد بعض من المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل سليم في التعليم الجامعي المصري منها.
- القصور في للوائح والتشريعات والهياكل التنظيمية.
- عدم التزام القيادات الإدارية الجامعية بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
- دراسة (راضي، 2006) حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع العمداء ونواب العميد ورؤساء الأقسام وأعضاء لجان الجودة بالكليات التقنية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (113) موظفاً للعام الدراسي الأول 2006-2007، استجاب منهم (89)، وتوصلت الدراسة إلى عدم

وجود فروق بين استجابات أفراد العينة لمجالات الإستبانة الستة الخاصة بتحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم تعزى للمتغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، الجنس).وأن كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية تطبق الجودة الشاملة بشكل جيد، يليها الكليات الخاصة، ثم التابعة لوكالة الغوث، وتأتي الكليات الحكومية في مستو ى الضعيف في كافة مجالات الدراسة.

ثانياً: دراسات الأجنبية

1. دراسة Seymour (1991):

أجرى سيمور في عام 1991 دراسة مسحية وصفية على (23) كلية وجامعة رائدة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تقوم بتنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة. هدفت إلى التعرف على إيجابيات تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة وتحديد معوقات تطبيقها في الجامعات الأميركية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات التي تعد بمثابة معوقات التطبيق هذا المفهوم، وهذه المعوقات موجودة في معظم المؤسسات الجامعية موضع الدراسة كذلك من نتائج في هذه الدراسة أن هذه الجامعات التي تطبق تطلق إدارة الجودة الشاملة نستطيع أن تخلف فرق التحسين الجودة للتعليم في الجامعات والكليات.

2. دراسة Hazzard (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، والتعرف على نقاط القوة والضعف في تطبيقها، وتوصلت الدراسة إلى أن من نقاط القوة ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وزيادة التعاون بين الأقسام المختلفة، واقتراح حلول ملائمة لمشاكل القائمة بالمؤسسة وتكون لغة مشتركة بين الأفراد وتقليل العزلة بينهم، وبالنسبة لنقاط الضعف فقط توصلت الدراسة إلى عدم توفر الوقت والجهد اللازمين لتطبيق الجودة وصعوبة فهم العمل في بعض الأحيان، والقدرة المحدودة في التعامل مع القضايا والتحديات.

3. **دراسة Longenker & Scazzero (1996)**

هدفت الدراسة إلى تعرف على مدى إدراك مجموعة من المدراء لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وممارسة هؤلاء المدراء لمفهوم إدارة الجودة الشاملة. و تحديد المشاكل والمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر هؤلاء المدراء، وقد أُجريت الدراسة على عينة شملت (137) من المدراء المتمرسين في إدارة الجودة الشاملة يعملون في (10) مؤسسات صناعية وخدمية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، حول التحديات المستمرة لإدارة الجودة الشاملة وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ومن أبرز المشاكل التي تواجه إدارة الجودة الشاملة هي مشاكل إدارية وبشرية مثل الإشراف غير الفعال، قلة التدريب للعاملين، وعدم فعالية إجراءات التصحيح .

4. دراسة Makijovaite (1999):

بعنوان المشكلات ووجهات النظر في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم اللتوانية، هدفت الدراسة إلى تحليل طرق إدارة الجودة الشاملة والنماذج المطبقة بها، وقراءة احتمالات تنفيذها في مؤسسات التعليم اللتوانية، ومن ثم بناء نموذج إدارة الجودة الشاملة المناسب لهذا المجال وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم ما زال ضعيفاً وذلك نتيجة عوائق ومشكلات رئيسية منها : عدم وجود مفهوم محدد للهدف يتعلق بالجودة في التعليم، وأن معظم المؤسسات التربوية لا تمتلك رؤية واضحة وسياسية جودة محددة، وكذلك لا توجد متابعة لجودة الطلبة.

5. دراسة Klocinski (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى الإخفاق والنجاح الذي يتحقق نتيجة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ما بين عامي 1991–1996. ومن خلال توزيع الأداة (الاستبانة) التي ضمنت عدة أسئلة مفتوحة تتعلق بأهداف البحث إلى عدة كليات وجامعات حكومية وخاصة، تبين أن عدد هذه الكليات والجامعات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة قد زاد عددها ما بين العامين، ووجد الباحث ما يأتي:

– (57%) منها أكدت أنها واجهت معوقات ومشكلات في تطبيق أسس الجودة الشاملة.

– (37%) منها أوضحت أنها تعاني من قلة الدعم الإداري وضعفا معوقا كبيرا ً ً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعاني تقريبا ً من معوقات قطاع الأعمال عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن المؤسسات التي نجحت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي المؤسسات التي حظيت بدعم إداري ورؤية قيادية قوية، وتعمل في إطار فريق عمل واحد في أعمالها.

6. دراسة Laurie (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تشكل تحديا" لترسخ جودة في التعليم العالي البريطاني عن طريق استقصاء أراء عينة من المديرين والأكاديميين في المؤسسات التعليم العالي البريطاني، وقد أستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على المقابلات الشخصية التي إفادة في بناء أستيانة تساعد في تحديد أوليات ترسيخ الجودة وتحدياتها ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة : أن تطبيق الجودة في الجامعة يحتاج الى أن تكون متجانسة مع ثقافة

المنظمة وبنيتها . وأصت الدراسة بأهمية القيادة التحويلية، وخلق ثقافة تنظيمية كمؤشرات لنجاح إجراءات الجودة، والذي بدوره ينعكس على التعليم الجيد للطلبة والاقتصاد المجتمع كله .

7. دراسة Venkatraman (2007):

هدفت دراسته إلى توفير إطار إدارة الجودة الشاملة التي تؤكد التحسينات المستمرة في التعليم باعتباره وسيلة مقبولة لتنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. وقد تم تحليل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عن طريق النظر في مختلف العوامل الحاسمة مثل الممارسات التعليمية القائمة، ومعوقات إدارة الجودة الشاملة، والعائد من الاستثمار في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، هذه الاكتشافات أدت إلى وضع إطار للجودة الشاملة يعتمد على عجلة دونج لتنفيذ التحسينات المستمرة في برامج التعليم العالي.

المبحث الثاني

الجانب النظري (إدارة الجودة الشاملة)

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في نهاية القرن المنصرم. وتزايد الاهتمام العالمي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظراً للدعوات العالمية في انخفاض مستوى الجودة في التعليم الأساسي أو التعليم العالي، وقد بدء الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة الشاملة في السبعينيات نتيجة عدد من العوامل التي لها اثر في زيادة هذا الاهتمام، ومن أبرزها التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم و زيادة الإقبال عليه في جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي.

أولا: مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM)

إدارة الجودة تعني جميع الأنشطة التي يبذلها مجموعة من الأفراد المسؤولين عن العمليات الإدارية بأشكالها المختلفة فهي عملية تنظيم وتنسيق تتم داخل المنظمة بغرض التغلب على ما يتعرض لها من مشكلات إدارية والمساهمة بشكل فاعل في تحقيق النتائج المتوخاة وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها (صالح ناصر، 2008: 19).

وعرفها (Brilman، 2001:217) بأنها نظام للتسيير يعتمد على الموارد البشرية التي تسعى إلى تحقيق التحسين المستمر من أجل إرضاء وإشباع حاجات المستهلكين وبتكلفه أقل.

بينما عرفها (أبو حميد، 2006: 16) بأنها التطوير والتحسين المستمر لأداء المنظمة بهدف تقديم سلع أو خدمات بالجودة العالية وبما يتفق مع تطلعات العملاء.

ويعدها(الطويل، 2005، 59–89) من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبياً، الذي أكد عليه الكتاب والباحثين وإدارات العديد من المنظمات وعملت على تطبيقها لاسيما مؤسسات التعليم العالي، وذلك لمواجهة القوى المؤثرة على عملها، و منها المنافسة بين الجامعات الحكومية والأهلية و بين الجامعات الوطنية و الأجنبية.

وأتفق عدد من الباحثين والمتخصصين بأن إدارة الجودة الشاملة تتألف من العناصر الآتية: (الغراوي، 2005: 152) (جودة، 2004: 23) (العاني و آخرون، 2002، 29).

الإدارة: تعني التركيز المباشر على تطبيق العاملين للأنشطة بما يمكنهم من توفير الجودة، و يساعد المدراء على تعلم العمليات الإدارية التي يقومون بها، و كيفية تحقيق التفاعل مع الآخرين من أجل تحقيق النجاح.

1. **الجودة:** فهي الوفاء بمتطلبات الزبون وتجاوزها أو الابتعاد عن العيوب و النواقص من المراحل الأولى للعملية الإدارية و بما يرض الزبون.
2. **الشاملة: تشمل جميع الأقسام والأفراد العاملين في المنظمة، مما** يتطلب التكييف للتحسين المستمر للعمليات، أي يعني البحث عن الجودة في أي عمل بدءا من التعرف باحتياجات الزبون وانتهاء بتقويم رضاه عن المنتوج أو الخدمة المقدمة إليه.

وفي مجال التعليم العالي تعرف إدارة الجودة الشاملة على أنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم و تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي للتحسين المستمر للمنظمة (الطائي وآخرون، 2008:184).

وعرفها (الخوالدة، 2009: 17) بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية و مستوياتها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة. وكذلك يعرفه (يوسف، وهاشم، 2005، 450)بأنها مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن تلبية متطلبات الزبون (الطالب)وسوق العمل والمجتمع. حيث ترى (لمياء، 2009 :4)بأن إدارة الجودة الشاملة يمكن يحسن مفاهيم مختلفة لجودة التعليم والتي تشمل تحسين أداء الأساتذة والطلاب وتطوير البرامج والخطط التعليمية وتحسين الروابط الاجتماعية بين المجتمعات التعليمية وتطوير أداء إدارة العليا للجامعات وتحسين التقويم العلمي وجودة مستوى البنية الأساسية (البنية التحتية) والبيئة الداخلية والخارجية وجودة التدريس والبحث العلمي وتوفير بنية أساسية مادية تتلائم مع الاحتياجات وصيانة هذه البنية وأدارتها على الوجه الأمثل وضمان توافر جودة المناخ التنظيمي.

وفي ضوء المفاهيم والتعاريف السابقة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم فإنها تعد ضرورة إدارية لابد منها لقيادة إدارة التعليم العالي والجامعات لكي تتركز على إشباع حاجات المستفيدين والمجتمع وتحقق للجامعات التطور والنمو الذي يساعدها على تحقيق أهدافها في التقدم العلمي

والتكنولوجي والتميز وهي بذلك مجموعة من المواصفات العالية التي تحقق النجاح المتواصل للجامعات.

ثانيا: أهمية إدارة الجودة الشاملة

تكمن أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم عندما تأخذ المؤسسة التعليمية (الجامعات)بتطبيق أسلوب الجودة في أنجاز مهامها فأن ذلك سيؤدي إلى تحسين جودة عملياتها وتنمية مهارات العاملين وتطوير المهارات القيادية لمديري الوحدات والأقسام العاملة في المؤسسات التعليمية (الجامعات) وتقليل الأخطاء فضلا عن إيجاد مناخ علمي أفضل . وتصبح الرؤية واضحة لكل أجزاء المؤسسة التعليمية (الجامعات)والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات، ويؤدي إلى تقليل الفاقد في التعليم (الحريري، 2007 :22). ويشير(خضير، 2007 :72) إلى أهمية الجودة باعتبارها ظاهرة عالمية وأصبحت الوظيفة الأولى لأية منظمة وفلسفة إدارية وأسلوب حياة تمكنها من الحصول على الميزة التنافسية ومن البقاء والاستمرار في ظل تزايد طلب الزبائن على الجودة، لأنها تركز على تحقيق رضا المستهلك ومشاركة العاملين في المنظمة.

ويرى (ترتوري و جويحان، 2006 :80)بأن إدارة الجودة الشاملة أثبتت نتائجها الإيجابية في تحقيق المركز التنافسي في المؤسسات الصناعية، وكذلك يساعد المؤسسات التعليمية (الجامعات)على أحداث التغيير والتحديث في النظام التعليمي، ويمكن إظهار الفوائد التي يحققها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في العناصر التالية :

- توحيد الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين كافة العاملين في الجامعات.
- تساعد في تركيز جهود الجامعات على إشباع الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل.
- أيجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات الذي يمكنها من تقييم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها.
- تحديد رؤية ورسالة وأهداف الجامعات والكليات بشكل واضح.
- توضيح الإجراءات الإدارية.

ثالثا : معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تواجه مؤسسات التعليم العالي بشكل عام والجامعات بشكل خاص العديد من المعوقات والعراقيل عند تطبيق مفهوم وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في عملها، إذ أن تبني مفهوم ومبادئ ومعايير الجودة لا يعني تطبيقها بنجاح. وبهذا الصدد أشار (الجودة، 2004 :72) إلى مجموعة من المعوقات منها :

- مقاومة التغيير لدى بعض العاملين خوفا من التغييرات التي تحصل أثناء تبني هذا المفهوم وخوفهم من فقدان مكانتهم الحالية.
- ضعف نظام فعال للاتصالات الإدارية ما بين الوحدات والتشكيلات الإدارية داخل الجامعة الأمر الذي يعيق التطبيق.
- التأخر في إيصال المعلومات عن الإنجازات التي يحققها العاملون وفرق العمل في الوقت المناسب.
- تخصيص مبالغ غير كافية لأجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- الاعتقاد الخاطئ لدى بعض العاملين، وخاصة القدامة منهم بعدم حاجتهم إلى التدريب.
- عدم توفر الكفاءات البشرية العاملة في هذا المجال.
- حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة بالنسبة للبلدان النامية.
- وكذلك أكد (ابو نبعة ومسعد، 2000) إلى ضعف بنية نظام المعلومات وقلة البيانات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية وذلك لقلة توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومات وتداولها وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب.
- وبنفس النهج رأى (السعود، 2003 :97) ضعف التخطيط السليم لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ونقص المعرفة وعدم الإلمام الكافي بأبعاد هذه الإدارة، وعدم تبني التدريب الفعال لكافة القيادات الإدارية وهيئة التدريس في الكليات أو الجامعات .
- وأشار (أبو كميس، 2001 :140-144) إلى قصور أدراك بعض المدراء لأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والفوائد التي تنجز عنها، وذلك بسبب غياب النظرة الإستراتيجية لدى هؤلاء المدراء حول هذه الإدارة باعتبارها آلية فعالة لتحسين أداء المنظمة، وتحقيق الميزة التنافسية، وارتفاع مستوى التعليم و تقديم خدمات أكثر للمستفيد (طالب).
- وذكر (داود، 2007 :527) إلى عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق سياسة إدارة الجودة الشاملة بشكل كلي أنما تركيز على بعض من الأساليب معينة في الأقسام العلمية والوحدات الإدارية في الكلية أو الجامعة.
- ورأى (Margan & Margatnard، 1997 ، 101) نقلا عن (الياسري، 2013، 176)ان أتباع المركزية التقليدية في وضع سياسة التعليم العالي التي يتعارض مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة كونها نموذجا ديمقراطيا قائم على المشاركة واللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.
- ويشير عضاض إلى مجموعة من المعوقات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة منها:
  - ضعف الدعم المالي وإمكانيات المكتبات.
  - زيادة العبء على التدريسي على حساب البحث العلمي.
  - قلة مشاركات أعضاء الهيئة التدريسية في الشراكة مع المراكز البحثية المحلية والعالمية.
  - ضعف العلاقات بين أقسام وإدارات الكليات.
  - ضعف العلاقات بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.
  - نقص الكوادر البشرية المؤهلة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة.

- تزايد أعداد الطلبة وتنوع متطلباتهم .
- توقع نتائج فورية جراء تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- وقسم (حمادي، 2010: 10 – 15) معوقات إدارة الجودة الشاملة ضمن اتجاهين:

الأول / المعوقات الداخلية: التي تمثل بقلة التزام الإدارة العليا بالجودة، وتدني القدرة الداخلية لتطوير الثقافة التنظيمية للجامعات مع غياب الهيكل التنظيمي المرن لتطبيق الجودة.

الثاني / المعوقات الخارجية: تتمثل بنقص أدوات التعليم وخدمات الدعم المادي، وعدم مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلى والسياسات ونضم العمل التقليدي وعدم كفاية الموارد المالية.

المبحث الثالث

الجانب التطبيقي

أولاً: خصائص عينة البحث

فيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقا للبيانات التي قدمها تدرسين ومن خلال أجابتهم على أسئلة الأستبيان:

1. **الجنس** : يستعرض الجدول الأتي خصائص عينة البحث وفقا للمتغيرات الشخصية المستخدمة في الاستبيان وعلى النحو الآتي :

جدول (1)

الجنس			
ذكور		إناث	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
60	%75	20	%25

الفئات العمرية					
أقل من 30سنة		من 30سنة الى أقل من 40سنة		من 40سنة الى أقل من 50سنة		من50 فأكثر	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
30	%37.5	20	%25	19	%23.75	11	%13.75

التحصيل الدراسي			
ماجستير		دكتوراه	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
55	%68.75	25	%31.25

عدد سنوات الخدمة							
أقل من 5 سنة		من 5 سنة الى10 سنة		من 10 سنة الى15 سنة		15 سنة فأكثر	
تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية
13	16.25	17	21.25	24	30	26	32.5

حسب اللقب العلمى							
مدرس مساعد		مدرس		أستاذ مساعد		أستاذ	
تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية	تكرار	النسبة المئوية
30	37.5	35	43.75	14	17.5	1	1.25

المصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجانب الميداني

أظهرت الدراسة أن نسبة الذكور كانت هي النسبة الأكبر من أفراد العينة وشكلت (75%) في حين كانت نسبة الإناث تمثل (25%) وكما مبين في الجدول.

2. **الفئات العمرية:** يتضح من معطيات الجدول أن غالبية أفراد العينة يتراوح أعمارهم مابين 30 إلى اقل من 50 سنة وبنسبة ما يقارب (48.75 % وهذا تعتبر مؤشر جيد للاستجابة على الاستبيان بسبب نضجهم وخبرتهم في الحياة.

3. **عدد سنوات الخدمة:** بالنظر إلى الجدول أعلاه بينت نتائج الاستبيان أن اغلب أفراد عينة البحث لديهم خبرة كبيرة في مجال عملهم اذ بلغت نسبة الذين لديهم خبرة 15 سنة فأكثر 32.5% وهذا يعتبر نسبة كبيرة ومؤشر مهم لأنها تعبر عن تراكم الخبرة والدراية والمعرفة الخاصة بالكوادر التدريسية في جامعة التقنية مما تجعل نتائج الاستبيان أكثر واقعية.

4. **التحصيل الدراسي:** يتضح من الجدول أن غالبية أفراد العينة هم حاملوا شهادة ماجستير ،حيث بلغت نسبتهم % 68.75 في حين تأتي بالمرتبة الثانية حاملوا شهادة دكتوراه وبلغت نسبتهم 31.25% وهي نسبة قليلة نوعا ما يجب على هيئة التدريسية في التعليم التقني في جامعة السليمانية العمل على تشجيع تدرسين على تكملة الدراسات العليا والحصول على الشهادة دكتوراه.
5. **اللقب العلمي:** تظهر من خلال معطيات الجدول أن غالبية أفراد العينة يحملون لقب مدرس وبلغت نسبتهم 43.75% في حين تأتي بالمرتبة الثانية حاملو اللقب مدرس مساعد و اقل نسبة هي1.25% والتي تخص حاملي لقب الأستاذ، وحاملي اللقب أستاذ مساعد بنسبة 17.5%.على إدارة الجامعة تشجيع تدرسين لكتابة البحوث من أجل الحصول على الألقاب العلمية بدرجة أستاذ مساعد وأستاذ.

ثانيا : اختبار فرضيات البحث

تم اختبار فرضيات البحث في ضوء تحليل إجابات المبحوثين على الفقرات المعبرة عن كل معوق من المعوقات التي تواجه الجامعة المبحوثة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلى النحو الآتي:

1. المعوقات المادية

تشير معطيات الجدول (2) الخاص بتوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لفقرات المعوقات المادية إلى أن نسبة (80.63%)من المبحوثين يتفقون على أن الجامعة لا توفر موارد مالية كافية في الميزانية أو خارج عن الميزانية لكي تدعم تطبيق الجودة الشاملة، فضلا عن ذلك لم تتبنى تدريب فعال ومستمر الكافة القيادات الإدارية والملاكات العاملة (الوحدات وشعب) في مجال تطبيق ومتابعة إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وتزايد أعداد الطلبة بأكثر من المقرر في خطة القبول السنوي للجامعة مما يؤدي إلى عدم أمكانية الجامعة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فضلا عن وضعف أمكانية مكتباتها من حيث المصادر العلمية الحديثة وضعف مراكز البحث العلمي وجاء ذلك بوسط حسابي بلغ (4.185)وهو أعلى من الوسط الحسابي للمقياس (3) وبانحراف معياري (0.851)، في حين أن نسبة (10.62%) متفقين إلى حد ما، وأن (8.75 %) من المبحوثين غير متفقين وهي نسبة ضئيلة جدا . وهذا ما يؤكد تحقق فرضية البحث التي تنص تواجه جامعة السليمانية التقنية معوقات وعراقيل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها ومعاهدها. وهذا يتفق مع دراسة الترتوري. ويرى الباحث بأن جامعة لم تخصص مبالغ مالية خاصة بتكاليف تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أنما يطبق ضمن ميزانية عامة لجامعة وهذا يشكل عبئاً مالياً، فضلاً عن ذلك عدم توفر الكفاءات البشرية متخصصة في إدارة الجودة الشاملة، و تزايد قبول أعداد الطلبة من الخطة الدراسية المقترحة بضعفين.

جدول (2): التوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لمتغير المعوقات المادية

تسلسل الأسئلة	قياس الاستجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	اتفق بشدة		اتفق		اتفق الى حد ما		لا اتفق		لا اتفق بشدة			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
X1	53	66.25	23	28.75	2	2.5	2	2.5	0	0	4.587	0.669
X2	25	31.25	34	42.5	14	17.5	6	7.5	1	1.25	3.952	0.953
X3	39	48.75	33	41.25	5	6.25	3	3.75	0	0	4.350	0.764
X4	30	37.5	21	26.25	16	20	13	16.25	0	0	3.850	1.103
X5	38	47.5	28	35	8	10	5	6.25	1	1.25	4.212	0.950
X6	42	52.5	21	26.25	6	7.5	10	12.5	1	1.25	4.162	0.669
		47.29		33.34		10.62		8.125		0.625		
المؤشر الكلي			80.63			10.62		8، 75			4.185	0.851

n= 80

المصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجانب الميداني

2. المعوقات التنظيمية:

تشير معطيات الجدول (3) الخاص بتوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لفقرات معوقات التنظيمية إلى أن نسبة (75.9%) من المبحوثين يتفقون على ضعف نظام الاتصال بين الأقسام والشعب الإدارية ووحدة ضمان الجودة في الجامعة، وغالبا تصدر التعليمات بشكل أوامر من الإدارة العليا إلى الإدارة السفلى، والافتقار إلى سياسة واضحة ومكتوبة لكيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وضعف دعم حوافز مادية ومعنوية للتدريسيين مما يؤثر في اندفاعهم نحو تطبيق الجودة الشاملة، فضلا عن أتباع المركزية في وضع سياسة التعليم الذي يتعارض مع سياسة تطبيق إدارة الجودة الشاملة الذي تدعم تبني فرق عمل في وضع سياسة إدارة الجودة الشاملة . وجاء ذلك بوسط حسابي بلغ (4.019)وهو أعلى من الوسط

الحسابي للمقياس (3)وبانحراف معياري (0.926)، في حين أن نسبة (13.39%) متفقين إلى حد ما، وأن (10.71%) من التدريسيين المبحوثين غير متفقين وهي نسبة ضئيلة جدا . وهذا يدعم فرضية البحث التي تنص تواجه جامعة السليمانية التقنية معوقات وعراقيل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها ومعاهدها. وهذا يتفق مع دراسة عشيبة، ودراسة (Makijovaite) ويرى الباحث عدم تبني رؤية وسياسة واضحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وضعف التنسيق بين وحدات ضمان الجودة و التدريسيين و عدم إشراك التدريسيين في وضع سياسة الجودة و تشكيل فرق العمل. وعدم التزام بعض القيادات الإدارية الجامعية بتنفيذ أدارة الجودة الشاملة .

جدول (3): التوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لمتغير معوقات التنظيمية

التسلسل الأسئلة	قياس الإستجابة										الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
	اتفق بشدة		اتفق		اتفق الى حد ما		لا اتفق		لا اتفق بشدة			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
X7	25	31.25	31	38. 75	14	17.5	8	10.0	2	2.5	3.862	1.052
X8	26	32.5	31	38.75	15	18.75	7	8.75	1	1.25	3.925	0.990
X9	38	47.5	30	37.5	8	10.0	4	5.0	0	0	4.272	0.841
X10	17	21.25	50	62.5	9	11.25	3	3.75	1	1.25	3.875	0.771
X11	42	52.5	21	26.25	6	7.5	10	12.5	1	1.25	3.875	0.669
X12	54	67.5	11	13.75	10	12.5	4	5.0	1	1.25	4.312	0.976
X13	22	27.5	27	33.75	13	16.25	15	18.75	3	3.75	3.912	1.184
		40.0		35.90		13.39		9.10		1.61		
المؤشر الكلي			75.9			13.39			10.71		4.019	0.926

المصـدر : إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجانب الميداني

n= 80:

3. معوقات البشرية

تشير معطيات الجدول (4) الخاص بالتوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لفقرات المعوقات البشرية إلى أن نسبة (76.88%) من المبحوثين يتفقون على عدم تبني تدريب فعال وبشكل مستمر للقيادات الإدارية والتدريسيين، ومقاومة تغيير لدى بعض من الملاكات خوفا من فقدان مكانتهم الحالية، فضلا عن نقص الملاكات البشرية المتخصصة بالجودة الشاملة، وزيادة عبء العمل اليومي للتدريسيين بسب كثرة المحاضرات في الدوامين الصباحي والمسائي على حساب البحث العلمي، وقلة الحوافز المادية والمعنوية للتدريسيين المتميزين، وعدم استقطاب الخبراء والاختصاصين (المحلين والأجانب)في مجال الجودة الشاملة لتوعية الملاكات العاملة في هذا المجال، وعدم الاهتمام بتكوين فرق عمل من الاختصاصات المختلفة لدعم الجودة الشاملة . وجاء ذلك بوسط حسابي بلغ (4.010) وهو أعلى من الوسط الحسابي للمقياس (3)وبانحراف معياري (:0.949)، في حين أن نسبة (14.53%) متفقين إلى حد ما، وأن (8.59%) من تدرسين غير متفقين وهي نسبة ضئيلة جدا . وفي ذلك إشارة إلى وجود معوقات وعراقيل تخص الملاكات المؤهلة والمدربة والمتخصصة لتعمل بشكل جدي في وحدات ضمان الجودة أثناء تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة، ولتؤكد تحقق فرضية البحث التي تنص على تواجه جامعة السليمانية التقنية معوقات وعراقيل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلياتها ومعاهدها. وهذا يتفق مع دراسة القرعان ودراسة (Longenker & Scazzro). و من خلال تجربتنا لم نلاحظ إدارة جامعة أن يقيم دورات تدريبية لأفراد العاملين وتدرسين في إدارة الجودة الشاملة بشكل فعال و مستمر، و نقص كفاءات العلمية المتخصصة بالجودة في الجامعة و كذلك ضعف حوافز المادية للتدريسيين المتميزين.

جدول (4)

التوزيعات التكرارية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لمتغير المعوقات البشرية

تسلسل الأسئلة	قياس الاستجابة										الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	اتفق بشدة		اتفق		اتفق الى حد ما		لا اتفق		لا اتفق بشدة			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
X14	37	46.25	32	40	7	8.75	3	3.75	1	1.25	4.250	0.864
X15	28	35	31	38.75	13	16.25	6	7.5	2	2.5	3.962	1.024
X16	49	61.25	22	27.5	4	5	4	5	1	1.25	4.425	0.896
X17	38	47.5	30	37.5	8	10	4	5	0	0	4.275	0.841
X18	19	23.75	39	48.75	15	18.75	6	7.5	1	1.25	3.662	0.910
X19	25	31.25	31	38.75	14	17.5	8	10	2	2.5	3.862	1.052
X20	15	18.75	37	46.25	19	23.75	6	7.5	3	3.75	3.687	0.988
X21	28	35	31	38.75	13	16.25	6	7.5	2	2.5	3.962	1.024
		37.35		39.53		14.53		6.71		1.88		
المؤشر الكلي			76.88			14.53			8.59		4.010	0.949

n= 80

المصدر : إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج الجانب الميداني

المبحث الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

أولا: الاستنتاجات

اعتمادا على نتائج البحث توصل البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. ضعف الدعم المالي من قبل إدارة الجامعة المبحوثة لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة بشكل صحيح .
2. ضعف أمكانية المكتبات من حيث المصادر العلمية الحديثة والرصينة والدوريات العلمية التي تدعم تطبيق جودة الشاملة في الجامعات.
3. ضعف نظام الحوافز المادية والمعنوية للتدريسين في الجامعة.
4. ضعف نظام الاتصال بين وحدات ضمان جودة في الجامعة مع الهيئة التدريسية.
5. تبني المركزية في وضع سياسة الجودة في الجامعة، وضعف إشراك الهيئة التدريسية في ذلك، فضلا عن ضعف الاهتمام بالإمكانيات المادية وبيئة العمل الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
6. عدم الاهتمام بالدورات التدريبية للقيادات الأكاديمية والملاكات التدريسية ووحدة ضمان الجودة بشكل مستمر .
7. بالرغم من المشاكل والمعوقات التي تعاني منها الجامعة المبحوثة الا أن هناك أهمية كبيرة في تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، ومحاولة ادارتها التغلب على هذه المشاكل من أجل النمو والتطور الدائم، ومنافسة الجامعات الأخرى التي بدأت تتسابق في هذا المجال.

ثانيا: التوصيات

من خلال العرض السابق للبحث يتبين بأن هناك أنظمة والوحدات وشعب خاصة التي تهتم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين الأداء وتطوير مخرجات الجامعة وتحاول إزالة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومن التوصيات التي يمكن أن تساعد الجامعة منها:

1. تخصيص مبالغ مالية كافية لدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل سليم.
2. التركيز على الحوافز الإيجابية (المادية والمعنوية) لأعضاء الهيئة التدريسية ومراعاة العدالة والمساواة في الفرص لأشعارهم بالانتماء والولاء للجامعة، أذ أن الهيئة التدريسية طرف مهم في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3. وضع سياسة الجودة في الجامعة بمشاركة أعضاء الهيئة التدريسية وأخذ آرائهم ومقترحاتهم بخصوص تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.
4. زيادة اهتمام الجامعة بتقوية نظام الاتصالات بين أعضاء الهيئة التدريسية ووحدة ضمان الجودة في الجامعة وذلك عن طريق توفير تدريسيين متخصصين في مجال الجودة يعملون في وحدات ضمان الجودة في الجامعة.
5. ضرورة إقامة الدورات التدريبية التي تعني بالجودة لأعضاء الهيئة التدريسية ولوحدات الجودة العاملة في الجامعة داخل الإقليم أو خارجه.
6. ضرورة تولي إدارة الجامعة نشر ثقافة الجودة للقيادات الأكاديمية والإدارية لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء وأهمية معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

7. العمل على إزالة المعوقات والمشاكل التي تواجه أعضاء هيئة التدريسية عن طريق توفير المتطلبات والإمكانيات المادية واللوجستية والتشجيع على تكوين فرق العمل وحثهم على روح تعاون فيما بينهم.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

1. أبو حميد، هدى، (2006)، الجودة الشاملة في إدارة المعلومات معهد الإدارة العامة، مركز
2. أبو كميش، العلي، (2011)، إدارة الجودة الشاملة أيزو 9000، دار الراية، عمان .
3. أبو نبعة، عبد العزيز ومسعد فوزي، (1999)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي، مجلة المنامة، المجلد 5، العدد (1)، جامعة ألبيت، عمان، الأردن .البحوث، الرياض.
4. أل داود، يوسف، (2007)، نشرة حول تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، المعهد العربي للتخطيط.
5. الترتوري، محمد عوض، (2009)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي، شبكة النظم العربية.
6. الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات، (2006)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
7. جودة، محفوظ، (2004)، إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
8. الحريري، رافد، (2007)، أعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان.
9. الحكاوي، لما حسن، (2007)، مدى أمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على كليات الأهلية بمدينة جدة، جامعة أم القرى، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، مكة المكرمة.
10. حمادي، سعد فرج، (2010)، معوقات تطبيق الجودة في الجامعة العراقية، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر السنوي الثاني لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لجامعة الكوفة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي رؤيتنا لتطوير التعليم العالي للفترة 26- 27 /12/ 2010 .
11. خضير، كاظم حمود، (2007)، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن.
12. الخوالدة، فالح، (2009) إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية بالجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الدراسات العليا، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان الأردن.
13. راضي، ميرفت محمد (2006). " معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة لإسلامية، غزة، فلسطين .
14. السعود، راتب، (2003)، إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد (2) .
15. صالح ناصر، (2008) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، عمان.
16. الطائي، العبادي، وأخرون (2008)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشروالتوزيع، عمات، الأردن .
17. الطويل، أكرم حمد، وفارس يونس الكوراني، (2005) أمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الموصل، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 28، العدد 82.
18. العاني، خليل وأخرون، (2002) إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات أيزو 9000 الطبعة الأولى، مطبعة الأشقر، بغداد، العراق.
19. العزاوي، محمد عبد الوهاب، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
20. عشيبة، فتحي درويش (2000) الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد المخصص، عمان.
21. العضاض، سعيد بن علي (بلا)، معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، (دراسة ميدانية)جامعة ملك فيصل، السعودية.
22. القرعان، أحمد محمد، (2004)، تطوير أنموذج لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة – جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
23. لمياء محمد أحمد وسعيد إسماعيل، (2009)، نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
24. الناصر، علاء حاكم، (2013)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات ومعاهد جامعة بغداد، المجلة العربية لضمان جودة الجامعي، المجلد السادس، العدد (12).
25. يوسف حجيم وهاشم فوزي (2005)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دراسة تطبيقية، جامعة الكوفة، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، م1، ع3، السنة الأولى.

ثانياً: المصادر الأجنبية

1. Hazzard ، T (1993) ، The Strengths & Weaknesses of Total Quality Management in Higher Education,

new directions for institutional research ، vol. 18, no.3.

2. Jean Brilman (2001) les Meilleures pratiques du Management, 3edition organisation ، paris.

3. Klocnisky ، J. R (2000), Evaluation of Success and Failer Factors and Crileria in Implementation of Total Quality Management Principales Administration of Selected institution of Higher Education, DAIA 60/07

4. Laurie, Loma (2004), Embedding quality : the challenges for higher education, Quality Assurance in Education, Vol12, Iss-4, pp: 156-167.

5. Longenker, C. & Scazzero, J. (1996) The Ongoing Challenge of Total Quality Management ، The TQM Magazine ، vol.8 ، no.20 ، pp.55-60

6. Makijovatie, Roma ، (1999) ، problems and perceptions of T.Q.M. implementation in Lithuanian Education Institutions ، conference proceedings from T.Q.M. for hither education institutions" 30-31 August ، Verona.

7. Seymour, Daniel. T (1991) ، Total Quality Management in Higher Education ، Article Assessment – Research Technical . U.S.A.

أثر تطوير راس المال البشري على جودة الأداء الجامعي: دراسة تطبيقية في جامعة الانبار

د. احمد حسين بتال
رئاسة جامعة الانبار/ مدير قسم التخطيط والمتابعة
جامعة الانبار، العراق
ahmedaliny@yahoo.com

م.م فائز هليل سريح
كلية الادارة والاقتصاد/ قسم المحاسبة
جامعة الانبار، العراق
f_h_s_2010@yahoo.com

د. علي صالح الشايع
كلية التربية/ قسم اصول التربية
جامعة القصيم، السعودية
ashayea@gmail.com

المتخلص: *هدفت الدراسة لمعرفة التطور العلمي والثقافي في جامعة الانبار واختبار السياسة التي تتبعها الجامعة في تطوير راس المال البشري الاكاديمي من خلال بعض مؤشرات الاداء للفترة من (2010-2012). وقد خلصت النتائج بأن هناك ترابط وثيق الصلة بين راس المال البشري الاكاديمي وجودة الاداء الجامعي جراء الاستثمار في هذا المجال بالاعتماد على حجم التمويل الذي تصدره الجامعة في تحسين انتاجية المؤسسة من الموارد البشرية والكفاءات ،مما يؤدي الى زيادة الابداع والمعرفة في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي، واوصت الدراسة بزيادة الاهتمام والدعم من خلال الابتعاث او المشاركات في المؤتمرات الخارجية والتواصل مع البيئة المحيطة داخليا وخارجيا.*

أولاً: المقدمة

أهمية البحث

تشكل الجامعات أعلى الهرم الأكاديمي للتعليم، والذي يعول عليه الارتقاء بالمستوى العلمي والتطبيقي للبلدان اعتمادا على راس المال البشري الاكاديمي، وعند النظر إلى الهيكل الذي يشكل الجامعة، يظهر بأنه خليط متجانس من مكونات المجتمع، منهم من يعمل بشكل وظيفي احترافي، ومنهم من يعمل لاكتساب المؤهلات العلمية التي تهيئة لأن يكون عنصر فاعل في الارتقاء بمستقبل المجتمع الذي ينشأ فيه أو في المجتمعات الأخرى، وهكذا تكون دورة حياة العلوم من الجامعة إلى المجتمع وبالعكس، وتكون الأداة في ذلك كله خلاصة ما توصل إليه العقل البشري من علوم وتجارب. وتتمايز هذه الجامعات بالصيغ والأساليب التي تنتهجها لغرض اختيار النهج الأفضل لمواكبة التطور البشري، وتؤثر الأيدلوجيات والثقافات التي يعتنقها المجتمع على نوعية المناهج والمقررات الدراسية المناسبة التي يمكن طرحها للتعليم داخل الجامعة

وتمثل جامعة الانبار واحدة من الصروح العلمية الرصينة ومضي اكثر من 25 سنة على تاسيسها واحتلالها موقعاً ريادياً بين الجامعات العراقية، من خلال التقييمات التي عملتها الوزارة خلال السنوات الماضية وتقديمها خدمات متميزة في خدمة المجتمع، وهي كتنظيم مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به. وأن طبيعة متغيرات جودة الاداء الجامعي وآلياته هي صلب الاتكيت الأكاديمي جعلتها الأكثر ملائمة لتفحص مستويات متغيرات الدراسة، وتحديد سبل العلاقة بين (رأس المال البشري الاكاديمي والاداء الجامعي). وأن بودقة خدمات التعليم المقدمة على الرغم من رقيها فإن عملياتها لا تخلو من انحرافات، وخدماتها تتطلب عمليات فاعلة للارتقاء بمستواها، كونها جزءاً من انعكاسات المجتمع وتؤثر فيه وتتأثر به، ولأن رقي المجتمع في رقي عملية التعليم فيه، ولان الجامعات تلبي احتياجات جميع اصحاب المصلحة والمجتمع المحيط بها. وان أهمية الجامعة موضوعة الدراسة بوصفها مؤسسة اكاديمية، وتأديتها لنشاطات تعكس وظيفة المعرفة من خلال دورها في تقديم الخدمة التعليمية لكافة شرائح المجتمع وتأهيلهم لشغل الوظائف العامة والخاصة، فضلاً عن قيامها بالعديد من الأنشطة والبرامج الموجهة لتحقيق التنمية البشرية المستدامة، وإنجازها بحوثاً أساسية وتطبيقية ترفد العلم والمعرفة الإنسانية بمقومات رفاهية الفرد وتحقيق ذاته، وهذا ما جعلها وكلياتها من المؤسسات التي تتجمع فيها أرقى الطاقات البشرية من حيث المؤهلات العلمية، ومن حيث الاتصال بالعالم الخارجي (الانفتاح على كافة المجالات المعرفية)، إلى جانب حرية التفكير والتغيير. ويحتاج الانفجار المعرفي (العلمي الثقافي) المتزايد الذي تكثر فيه الاكتشافات والاختراعات ويزداد فيه المجتمع اعتمادا على منجزات العلم والتكنولوجيا الى اعادة النظر بصفة مستمرة في المناهج وطرائق التدريس وعملية اعداد الطلبة وادارة الجامعة ودورها المجتمعي والثقافي. يعد رأس المال البشري الاكاديمي ثروة وطنية يجب الانتفاع بها واستثمارها بما يسهم في رفع مستوى جودة العمل الأكاديمي، ويعد الاهتمام برأس المال البشري الاكاديمي في مقدمة القضايا التي تعني بها المؤسسات والمجتمعات على اختلاف أنظمتها ومستويات نموها حيث ثبت أن العنصر البشري الأكاديمي ليس فقط هو أحد عناصر ومحددات الإنتاجية بل هو المؤثر الرئيسي في جميع مكونات التنمية، بحيث أصبح في مقدمة المقاييس الرئيسية لثروة الأمم، ومن ثم أخذت قضية العناية بتنمية راس المال البشري الاكاديمي بأفضل السبل وأكثرها جدوى مكانتها على اعتبار أن الإنفاق على هذه التنمية يعد من أهم وأعلى درجات الاستثمار، ومازالت هذه الأهمية في تزايد مستمر وتأخذ مجراها في الدراسات والفعاليات التي تنظم وبشكل متواصل على كافة الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية، خصوصا وأن العالم يشهد يوما بعد يوم تغيرات متلاحقة نتيجة للتطورات التقنية التي تحدث بفعل الإنسان وتنعكس عليه في ذات الوقت.

بناء عليه فقد قسمت الدراسة نقاط عديدة ضمت اولا منهجية البحث وجاء ثانيا الاطار النظري للدراسة وثالثهما الاطار التطبيقي للدراسة من

خلال ذلك اثبتت الدراسة عن عمق العلاقة بين التطور الاكاديمي والاداء الجامعي ومن خلال النتائج التي ظهرت جاءت بالرتبة الاخيرة عدد من الاستنتاجات والتوصيات.

مشكلة البحث

ان حل الاشكاليات المرتبطة بالنظام التعليمي هي من مسؤولية هيئات الوزارة في النظام المركزي ولكنها قد يكون حلها مستحيلا من دون احداث تحول في مفاهيم القيادة والادارة والتخطيط والعمل بمستوياته المختلفة، ولكي تواكب سياسات التعليم العالي التغير السريع لطبيعة العمل في اطار تفعيل آليات السوق الحاجات الاجتماعية والانسانية المختلفة في ظل العولمة. الى جانب استحداث وتطوير اشكال المتابعة والشفافية والرقابة والمحاسبة في ظل تحول دور الدولة نحو اللامركزية وممارسة الديمقراطية. كما ان بقاء الهيكل التنظيمي لمنظومة التعليم الجامعي على الهيكلية لمركزية القرار وعدم معالجة تضخم جهاز البيروقراطية بالتعارض مع اسس عملية بناء الاقتصاد العراقي الجديدة، بما فيه من ضرورة الى دعوة مختلف قطاعات الاقتصاد الى التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث بأسلوب اللامركزية. لذا فان تسهيل القيود المالية والادارية تساعد على تحقيق استقلالية الجامعة بالاعتماد على اعضاء هيئاتها الاكاديمية كسبيل لتطور ادائها وازدهار دورها في التنمية وعلاقتها بالمجتمع وتطوره.

فرضية البحث

هنالك علاقة طردية واثر ايجابي لتطور راس المال البشري– مهارات ومعارف التدريسي ويمكن قياسها باللقب العلمي – وبعض مؤشرات جودة الاداء الجامعي (اعداد المتخرجين وعدد الابحاث العلمية).

أهمية البحث

تتجلى أهمية الموضوع من خلال تسليط الضوء على أهمية الاهتمام بتطوير رسال المال البشري الاكاديمي كونه يمثل مفتاح تحسين جودة الاداءالجامعي بمختلف مؤشراته سواء كانت علمية او مختبرية او تطبيقية او مجتمعية. كما يحاول ان البحث ان يظهر شكل وقوة العلاقة بين متغير راس المال البشري – اللقب العلمي أو الدرجة العلنية – ومقدار تاثيرها على بعض مؤشرات جودة الجامعي –عدد المتخرجين وعدد الابحاث العلنية–. علاوة على أن البحث في الموضوع يؤكد اهمية التركيز على الجانب البشري لمؤشرات الاداء الجامعي باعتبارها احد أهم مكونات الارتقاء بالجامعات وتحسين تنافسيتها في عالم اليوم.

ثانياً: الاطار النظري للدراسة

1. مفهوم رأس المال البشري الأكاديمي

هو مجموعة من المفاهيم والمعارف والمعلومات من جهة والخبرات وعناصر الاداء من جهة ثانية والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثالثة التي يحصل عليها الانسان عن طريق نظم التعليم النظامية وغير النظامية، والتي تساهم في تحسين انتاجيته وبالتالي تزيد من المنافع والفوائد الناجمة عن عمله الموجود في الوسط الجامعي، وطرحت الادبيات المتخصصة العديد من المفاهيم لرأس المال البشري الأكاديمي فمنهم (Rehman ,W , Zahid ,A, 2011,8-16) ينظرون اليه بأنه (قدرات متميزة يتمتع بها عدد محدود من الافراد في المنظمة تمكنهم من تقديم اسهامات فكرية ترفع انتاجية المنظمة وتحقق مستويات اداء عالية مقارنة بالمنظمات النظيرة) اما (Spender,1996) فيمثله بنخبة من الموارد البشرية لهم القدرة على تفكيك هيكلية الصندوق الاسود للعمل الانتاجي الى مكوناته الاولية (www.Kululiraq.2007) وانهم مجموعة من الافراد الذين يستخدمون عقولهم اكثر من استخدامهم لأيديهم ،لانهم يمتلكون خبرات ولديهم القدرة على الابتكار والابداع من اجل ايجاد حل متخصص او خلق قيمة. ويبين ان راس المال البشري الاكاديمي هو المقدرة العقلية على توليد الافكار الجديدة والمناسبة القابلة للتنفيذ والتي تتمتع بمستوى عال من الجودة في العمل الجامعي وتمتلك القدرة على تحقيق التكامل والتناغم بين مكونات مختلفة للوصول الى الاهداف المنشودة، هذه ان المفاهيم السابقة التي طرحت رأس المال البشري على المستوى الجزئي (المنظمة) الا ان الحال قد تطور في السنوات الاخيرة لتوسيع نطاق المصطلح المذكور وعلى هذا الاساس طرح مصطلح (رأس المال البشري على المستوى الكلي) ويعرف (wallman) راس المال البشري الاكاديمي بانه مجموعة الموجودات الفكرية والمعرفية التي تؤثر في زيادة قيمة الموجودات المقدرة بالصفر في تقرير موازنة المنظمة والمتضمنة قوة ذكاء الانسان ومهاراته وخبراته وابداعاته الوظيفية. (WWW.Kululiraq . 2007)

ويعرفه (ياسين، 2008: 37) على انه القوة الحيوية الكامنة لدى الموارد البشرية والمتمثلة بالقدرات والكفاءات الجوهرية في عالم اليوم، والتي تعد المحرك الفاعل للنمو الاقتصادي والتنمية الشاملة والمستدامة التي تؤدي الى اكتساب الميزة التنافسية المؤكدة ويعرف ايضا على انه مجموعة من الاشخاص الذين يمتلكون المعرفة والخبرات والمنجزات التي يمكنهم من الاسهام في المؤسسات التي يعملون بها وبالتالي الاسهام في تطوير المجتمعات بل والعالم بأسره ،وانه مجموع الخبرات والمعارف والطاقات والحماس والابداع والصفات التي يمتلكها العاملون في الشركة ويستثمرونها في العمل (العلي واخرون، 2006، 343)

وبعض من يرى أن رأس المال البشري هو عنصر الانتاج الرئيسي والأهم، فهو مجموع الافراد والجماعات التي تكون المؤسسة في وقت معين، ويختلف هؤلاء الافراد فيما بينهم من حيث تكوينهم وخبرتهم وسلوكهم واتجاهاتهم وطموحاتهم، كما يختلفون في وظائفهم ومستوياتهم الادارية وفي مساراتهم الوظيفية (رزيق واخرون،2007، 12)

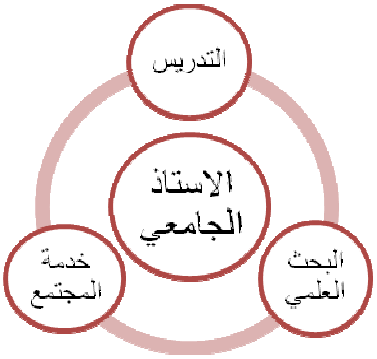
2. أهمية راس المال البشري الأكاديمي

تكتسب الموارد البشرية اهمية قصوى ذلك انها الاداة الاساسية التي تقوم بالتخطيط والتوجيه والتنفيذ، وهي التي تسهر على حماية وحسن استغلال وترشيد استعمال الامكانات المادية والبنيات التحتية. ومن هنا فان تدريبها واعادة تدريبها يعد من الاهداف الرئيسة لسياسة التعليم الحالية.ونظراً لأهمية التدريس الجامعي الفاعل أنبرى عدد كبير من الباحثين الجادين للبحث والاستقصاء عن أنجح السبل المؤدية إلى

الكشف عن أساليب تدريس متميزة يمكن الإفادة منها في تنمية الأستاذ الجامعي بغية استخدامها للتدريس في الكليات والجامعات (Kaplan, et al, 2007: 214). حيث أسفرت نتائج دراساتهم عن وجود أساليب تدريس كثيرة يصاحبها ويزامنها سلوكيات عملية ونفسية يمكن الاستدلال بها على مقومات تدريس جيد وفاعل، يأتي في مقدمتها تحمس (Enthusiastic) أستاذ المادة لوظيفة التدريس ، وسعة اطلاعه المعرفي (Knowledgeable)، ومدى إلمامه بالموضوع الذي يدرسه، وحسن تنظيمه (Well – organized) للمادة العلمية وعرضها بطريقة شيقة، وقبوله العمل في مهنة التدريس (Accepting)، وقدرته على توصيل المعلومة لطلبته بوضوح تام، واهتمامه بالنمو المعرفي والسلوكي الحسن لكل طالب على حده، ومدى قدرته على إثارة اهتمام الطلبة وحماسهم للموضوع الذي يدرسه، ومدى قدرته على كسب ثقة طلبته واحترامهم وحبهم. وقد اخذت استراتيجية تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة في التدريس حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، والمهتمين بإدارة المؤسسات الأكاديمية، وذلك يعود إلى فوائدها الكثيرة في تنمية طرق وأساليب أداء الأستاذ الجامعي كونه المفتاح الرئيسي في تصميم تلك التقنية ونشرها وتطبيقها في حجرات الدراسة بغية تحسين جودة التعليم، وإكساب الطلبة مهارات تقنية قوية تمكنهم من الاستفادة من موارد الجامعة وتسهيلاتها، وتُعدهم للمنافسة في سوق العمل (cohen ,1983 ;450).

ونظراً لأهمية وظيفة التدريس الجامعي في إعداد مخرجات مؤهلة تلبي حاجات مجتمعها ومتطلباته، أدرك مدى الحاجة القصوى إلى تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي من خلال البحث والاستقصاء عن أساليب تدريس أكثر فاعلية يمكن أن تسهم بصفة مباشرة في تزويده بأحدث الأساليب التدريسية في الكليات والجامعات مما يدفع الطلبة إلى المشاركة الفاعلة في موضوع المحاضرة ويحببهم في المادة العلمية وأستاذها. ويعتبر الاستاذ الجامعي عنصر هام جدا وان تنمية قدراته ومهاراته لها ابعاد اساسية تشكل مثلث متساوي الاضلاع كما في الشكل التالي.

شكل (1): جوانب اداء التدريس.



المصدر: من اعداد الباحثين، وكذلك يجب تنمية قدراته من خلال اتاحة الفرص له بالمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ذات العلاقة بالاختصاص وعلى المستويين المحلي والدولي وكذلك اكساب مهارات في لغات عديدة كونها عنصر هام من وسائل الحصول على المعلومات ونقلها الى اللغة المحلية كما في الدول المتقدمة التي تتبنى برامج بلغتها المحلية وكذلك العناصر التدريسية من خلال الحاقهم بالدورات تطويرية مختلفة. (محمد صديق، 2009: 462-495) وهذا لا يستثني موظفي الوزارة والجامعات لما لهذه الوظائف من خصوصيات في مجال التخطيط الاداري والتربوي والعلمي، وكذلك التوجيه والادارة التربوية والعلمية، بالرغم من ان السياسة الحالية تكمن في ملء الوظائف القيادية في الوزارة من قبل اكاديميين بغض النظر عن اختصاصاتهم ونوعية خبراتهم يعاونهم ملاك وظيفي من حملة الشهادات الاولية والعليا، والمبدأ في ذلك انه اذا كانت الكفاءات العلمية والتربوية تقوم اساسا بالعمل العلمي والتربوي فأنها تشارك ايضا في العمل الاداري وذلك اما عن طريق الجمع بين العمل العلمي والعمل الاداري عن طريق المشاركة في المجالس والهيئات التمثيلية وإما عن طريق التكليف الإداري أساسا، وأن أهمية رأس المال البشري في هذا العصر تبدو أكثر اهمية من وقت لأخر نظراً لاستخدام تكنولوجيا المعلومات (العمري،2007:16).

3. مفهوم جودة الأداء الجامعي:

يمكن تعريف مؤشرات جودة الأداء الجامعي هي معايير محددة وقابلة للقياس، تقيم أداء المؤسسة في مجالات محددة ومعرفة، وهي تزود النظام التعليمي بأداة لقياس مدى النجاح الذي تم تحقيقه في أهدافه وغاياته. ويذكر أن لتقييم الأداء الجامعي بعدان أساسيان أولهما يتعلق بالبعد الاقتصادي ويشمل تقييم النتائج العامة للمؤسسة ومدى نجاحها ي تحقيق أهدافها وسياستها العامة وثانيها يتعلق بالبعد التنفيذي، ويشمل تقييم الأداء على المستوى الوظيفي أي تقييم كل نشاط منشاطات المؤسسة (عبد المحسن،13:1997).

في حين أن (السلمي) اعتبر عملية تقييم الأداء هو جزءا من الرقابة، حيث عرف عملية تقويم الأداء على أنها استقراء دلالات ومؤشرات المعلومات الرقابية لكي يتم اتخاذ القرارات الجديدة لتصحيح مسارات الأنشطة في حالة انحرافها أو لتأكيد مساراتها إذا كانت إيجابية. (السلمي، 41:1976) أي أن تقييم الأداء هو عملية اتخاذ قرارات بناء على معلومات رقابية لإعادة توجيه مسارات الأنشطة بما يحقق الأهداف المحددة من قبل.

ويؤكد الباحثان على أن الأداء هو عملية قياس للأداء الفعلي ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها حتى تتكون صورة حية لما حدث ولما يحدث ومعرفة مدى النجاح في تحقيق الأهداف وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء الجامعي كما يعدُّ الاهتمام بمفهوم الأداء عموماً بغض النظر عن أنواعه من المفاهيم الإدارية التي حظيت بمستوى كبير من الاهتمام من قبل المنظمات لكونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بهدف ونجاح المنظمة في ظل البيئة التنافسية المتغيرة.

4. أهمية جودة الأداء الجامعي:

تتمحور أهمية الأداء بشكل عام، حول قدرة المنظمة في تخفيض كلف أنشطتها، أو القيمة المقدرة للمشترين، مقارنة بالمنافسين، أو عندما يكون الإقبال على شراء منتجات المنظمة بشكل أفضل من البدائل المنافسة، ويتطلب تحسين الأداء في الجامعات تصميم نظام يتضمن العمليات الادارية من تخطيط وتنظيم ورقابة وتوجيه وتحسين اداء وتقويم العمليات، ويتضمن مقاييس ومعايير ومؤشرات للأداء وحوسبتها على مختلف المستويات التنظيمية (المراغي،2006: 110-125) ويعتمد تحسين جودة أداء المؤسسات على مقدرة منتسبي الجامعات على التعاون في تفضيل الجودة الشاملة بالواقع وبأقل تكلفة من خلال الاستثمار الامثل للخدمات المالية والأكاديمية، وتتضمن على اليات واجراءات تنفيذ واضحة (كنعان، 2005: 66)

ويعدُّ تقييم الأداء الجامعي أحد الضمانات لنجاح العمل، فمن خلاله يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية التي تساعد في وضع الخطط والسياسات التي تعالج أوجه القصور، والوقوف على الاتجاهات الحقيقية للعاملين نحو المؤسسة التي يعملون فيها، وتحديد ما تملكه المؤسسة الجامعية من مهارات، والحصول على البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات.

5. العلاقة بين راس المال البشري الأكاديمي وجودة الاداء الأكاديمي.

هناك عدد من المؤشرات تؤكد بأن هناك علاقة متبادلة بين رأس المال البشري الاكاديمي وجودة الاداء فذهب mina chirilat ان الاستثمار في رأس المال البشري الاكاديمي يعتمد على حجم التمويل الذي تصدره الجامعة او المؤسسة لتحسين الظروف المعاشية للأفراد والعاملين عامة والتدريسيين خاصة هذا من جانب ومن جانب اخر من خلال توفير الموارد والاجهزة التي تساعد على تحسين انتاجية المؤسسة من الموارد البشرية والكفاءات وهذا يعطي لرأس المال البشري الاكاديمي زيادة في الابداع والمعرفة لما له اهمية في رفع مستوى التعليم (mihai,ch.2009:43-48).

في دراسة اجراها Andrew & Dirk في الجامعة التكنلوجية في ترانسفير حول العلاقة بين راس المال البشري والاداء الجامعي ان البحوث والدراسات التي يجريها الاكاديمي لها تأثير مباشر فوي انتاجية المؤسسة التعليمية وذلك من خلال الدراسة التي اجريت في الجامعة في التخصصات الكيميائية الطبية والتي كانت نتائجها باختراع ادوية ذات مواصفات عالية مما ساعد هذا الاختراع الى اختراعات اخرى اضافة الى المكاسب المالية (الارباح) التي جنتها المؤسسة جراء هذا الاختراع (Andrew, and Dirk :2007:1-31).

وكذلك توجه وميل ادارة المؤسسة (الجامعة) له الاثر الايجابي في تطوير مستوى انتاجية الجامعات من خلال الرعاية التي يحصل عليها التدريسي والوقوف على المشكلات والصعوبات التي تواجهه وامكانية الجامعة في تذليلها ومعالجتها (mihai,ch.2009;43-48).

وتلعب سياسة الدولة وتوجهها الى قطاع التعليم دورا بارزا في الرقي بمستوى الاداء الذي يقدمه التدريسي ففي دراسة اجراها الباحثان اعلاه حول موقف رومانيا من الدول المجاورة في هذا الجانب فكان مستوى التعليم متدني نتيجة التخصيص الذي يحصل عليه قطاع التعليم مقارنة مع السويد التي تعادل 46 مرة ماينفق في رومانيا فكانت الفوارق بعيدة جدا وكانت الزيادة الحاصلة في انتاجية هذا القطاع نتيجة الانفاق الذي تعتمده الدولة له الاثر الايجابي في زيادة وتحسين انتاجية التعليم وجودة التدريس ،وتفوق العاملين في هذا القطاع وزيادة نسبة الباحثين مقارنة نسبية في مؤسسة واحدة في غيرها من الدول وكذلك انعكاسه على الاداء الاقتصادي وعلى نوعية الحياة بصورة عامة (Andrew, and Dirk :2007:1-31)

وفي دراسة اخرى اجريت في جامعة بغداد اثبتت ان العناية بالتدريسيين ورقع كفاءاتهم من خلال توفير المستلزمات البحثية والدورات الداخلية والخارجية والاهتمام بالألقاب العلمية له تأثير في انتاجية الجامعة والذي يرمي بظلاله في نوعية المادة التي يتلقاها الطالب جراء الخبرة والمعرفة التي يمتلكها التدريسي.

ثالثاً: الجانب العملي للدراسة.

سنحاول في هذا الفقرة ان نستعرض تطور راس المال البشري وعلاقته بجودة الأداء الاكاديمي من خلال عرض البيانات المتوفرة عن جامعة الانبار للسنوات الدراسية 2010، 2011 و2012. وجرى اختبار هذه السنوات وذلك لعدم توفر بيانات كامله يمكن قياسها بشكل دقيق.

1. نبذة عن مجتمع الدراسة

تأسست جامعة الانبار في العام الدراسي 1987/ 1988 وبدأت الدراسة الفعلية فيها كليتي التربية والتربية للبنات . في العام الدراسي 1988/ 1989 وبعدها تم افتتاح عدد من الكليات حتى أصبحت ألان تضم (23) كلية تتوزع على مواقع عدة هي:

1. موقع الجامعة: ويضم كليات هي: التربية للعلوم الإنسانية، والتربية للعلوم الصرفة، والعلوم، والهندسة، والحاسوب، الآداب، والقانون والعلوم السياسية، والإدارة والاقتصاد رمادي، والعلوم الإسلامية رمادي، والتربية الرياضية.
2. الموقع الطبي: ويضم كليات الطب وطب الأسنان والصيدلة في مركز مدينة الرمادي.
3. الموقع الشرقي: ويضم كليتي التربية للبنات والزراعة في مدينة الرمادي.
4. موقع مدينة الفلوجة: ويضم كليات: القانون فلوجه، الإدارة والاقتصاد– فلوجة، الطب البيطري، العلوم الإسلامية. فلوجه.
5. الموقع الغربي: ويضم كليتي التربية في قضاء القائم التربية الأساسية في قضاء حديثة.

فضلا عن عدد من المواقع الاستشارية والمراكز العلمية والبحثية وتصدر الجامعة عدد من المجلات العلمية المعتمدة في مختلف الاختصاصات.

2. تطور راس المال البشري في جامعة الانبار للمدة 2010-2012

ينعكس تطور راس المال البشري من خلال تطور حركة الالقاب العلمية لتدريسي جامعة الانبار، اذا بدأت الجامعة من العام الدراسي 2009-

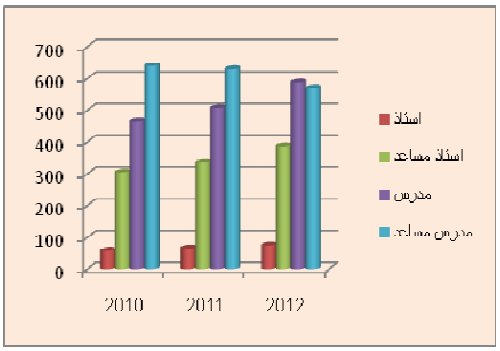
2010 بتشجيع الترقيات العلمية نحو لقب المدرس والاستاذ المساعد والاستاذ، وتظهر البيانات المتاحة نجاح هذه السياسة خلال السنوات 2010 2011 و2012، انظر الجدول (1) والشكل (2).

جدول (1): هيكل الالقاب العلمية في جامعة الانبار للمدة 2010-2012.

السنة	استاذ	استاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	المجموع
2010	58	305	465	640	1468
2011	66	336	507	630	1539
2012	75	387	588	570	1620
المجموع	199	1028	1560	1840	

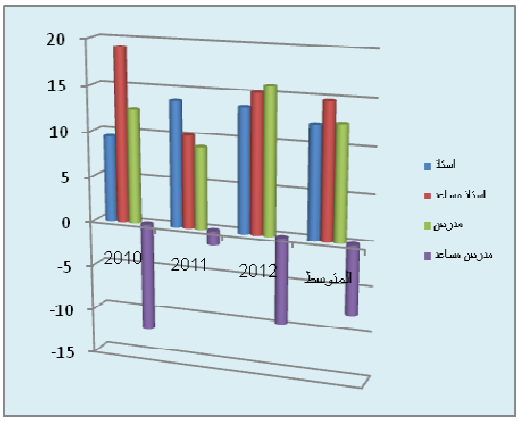
المصدر: جامعة الانبار، قسم التخطيط والمتابعة، بيانات غير منشورة.

شكل (2): تطور الالقاب العلمية في جامعة الانبار للمدة 2010–2012.



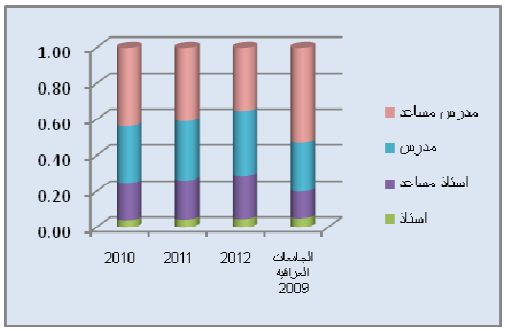
المصدر: من اعداد الباحثين بالاعتماد على الجدول (1).

الشكل (3): تطور معدلات النمو السنوية في الالقاب العلمية في جامعة الانبار للمدة 2010–2012.



المصدر: من اعداد الباحثان وحساب معدل النمو بالاعتماد على بيانات الجدول (1).

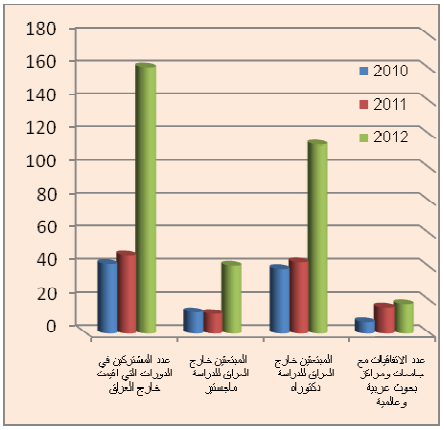
الشكل (4): مقارنة هيكل الالقاب العلمية في جامعة الانبار مع الجامعات العراقية.



المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على الجدول (1) وعلى الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2011-2020).

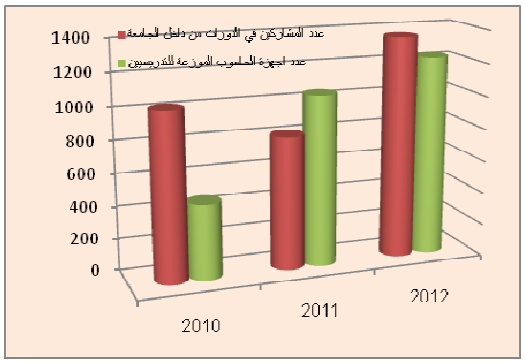
ويظهر الشكل (3) و (4) نجاح جامعة الانبار في تعزيز الالقاب العلمية لتدريسيها، اذ نجد هناك نمو ايجابي متنامي في لقب (الاستاذ، استاذ مساع، مدرس)، اذ بلغت متوسطات النمو في الالقاب المذكورة للمدة 2010-2012 (12، 15 و13) سنوياً، في حين نجد هناك نمو متناقص في حملة لقب المدرس المساعد، اذ بلغ متوسط النمو السلبي للمدة 2010–2012 (-8) سنويا. كما ان هيكل الالقاب العلمية في جامعة الانبار افضل من الهيكل العام في الجامعات العراقية (انظر الشكل 4)، اذ نجد ان نسبة المدرس المساعد في عموم الجامعات العراقية تصل 53% لعام 2009 من اجمالي التدريسيين بينما في جامعة الانبار تشكل فقط 44% لعام 2010 واستمرت هذه النسبة بالتناقص ووصلت الى 35% لعام 2012. هذا النجاح لم ياتي من فراغ بل من السياسة التي تتبعها ادارة جامعة الانبار المتمثلة في تعزيز راس المال البشري الاكاديمي من خلال دعم وتشجيع وتمويل الروافد الاكاديمية (البحث العلمي، الدورات الداخلية والخارجية، المشاركات في المؤتمرات الداخلية والخارجية، انشاء مكاتب استشارية ومراكز بحثية، مختبرات جديدة) المحلق (1) والاشكال (5) أ، ب تظهر تطور مؤشرات راس المال البشري في جامعة الانبار للمدة 2010-2012.

الشكل(5) –أ– تطور مؤشرات راس المال البشري.



المصدر: من اعداد الباحثين بالاعتماد على المحلق (1).

الشكل (5) –ب– تطور مؤشرات رأس المال البشري.



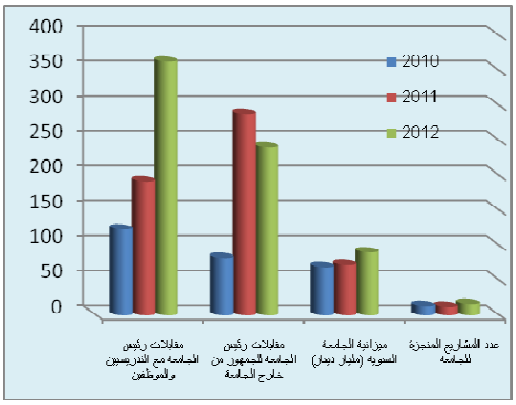
المصدر: من اعداد الباحثين بالاعتماد على المحلق (1).

من ملاحظة المحلق (1) والاشكال (5) أ–ب، نجد هناك زيادات متنامية وكبيرة في مؤشرات راس المال البشري الأكاديمي، حيث بلغ معدل النمو في اعداد المشتركين في دورات من جامعة الانبار خارج العراق بين عامي 2010 و2012 الى 283%، وبلغ معدل النمو في اعداد طلبة الدكتوراه المبتعثين للخارج خلال نفس الفترة 192%، في حين وصل معدل النمو في عدد الاتفاقيات مع جامعات ومراكز بحوث عربية وعالمية ما يقرب 157%، ايضا حصل تتطور لافت في اعداد المراكز البحثية اذ بلغ معدل نموها للمدة 2010-2012 ما يقارب 133%. وكذا الحال مع بقية المؤشرات.

3. مؤشرات جودة الاداء في جامعة الانبار

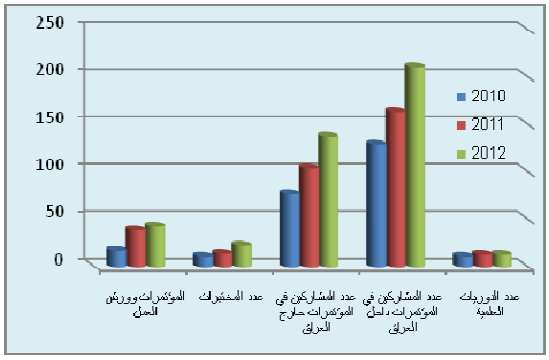
التطور اللافت والواضح في مؤشرات راس المال البشري في جامعة الانبار انعكس بشكل ايجابي وواضح على جودة اداء الجامعة وعلى جميع المستويات وعدد من قنوات مؤشرات الاداء الاكاديمي منها ، الموارد المتاحة والعلاقات العامة ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع . ويظهر المحلق (1) وكذلك الأشكال تطورات هذه القنوات للمدة 2010-2012.

الشكل (6): مؤشرات جودة الاداء الجامعي لقناة الموارد المتاحة والعلاقات العامة.



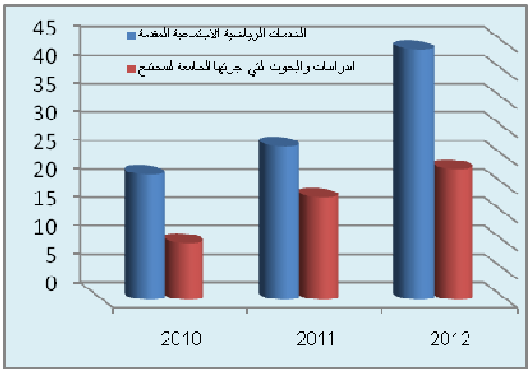
المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على المحلق (1).

الشكل (7): تطور مؤشرات جودة الأداء الجامعي لقناة البحث العلمي.



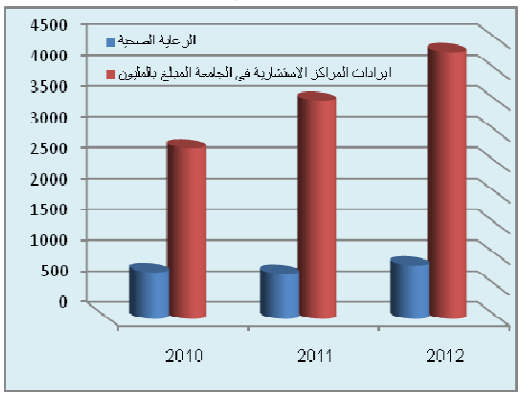
المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على المحلق (1).

الشكل (8) –أ– تطور مؤشرات جودة الأداء الجامعي لقناة خدمة المجتمع.



المصدر: من اعداد الباحثين بالاعتماد على المحلق (1).

الشكل (8) –ب– تطور مؤشرات جودة الأداء الجامعي لقناة خدمة المجتمع.



المصدر: من اعداد الباحثان بالاعتماد على المحلق (1).

من خلال المحلق (1) والإشكال (6، 7، 8) نشاهد التطورات الكبيرة والمتنامية في مؤشرات جودة الاداء الجامعي، اذا نلاحظ تطور ميزانية الجامعة بين عامي 2010 و2012، وبلغ معدل النمو للمدة اعلاه 30%، كم نلاحظ تطور في قناة العلاقات العامة اذا نجد تطور كبير في حجم المقابلات لمنتسبي الجامعة وافراد المجتمع وبلغ معدل النمو

لمقابلات منتسبي الجامعة للمدة 2010-2012 ما يقارب 195%، وهذا يعكس اهتمام ادارة الجامعة بجانب العلاقات العامة واطلاع على المشاكل التي تواجه المنتسبين.

من جهة اخرى نلاحظ تطور ايجابي ومتزايد في قناة البحث العلمي للمدة 2010-2012، اذ قفز عدد المشاركين في المؤتمرات خارج العراق من 77 الى 138 بين عامي 2010 و 2012 وبمعدل نمو 79% لنفس الفترة، وعدد المشاركين في المؤتمرات داخل العراق من 129 إلى 211 وتحقيق معدل نمو 64%. ايضا هناك زيادة في اعداد المختبرات وورش العمل، حيث بلغ معدل النمو بين عامي 2010 و 2012 ما يقارب 109% و 15% على التوالي.

وأظهرت قناة خدمة المجتمع نمو مضطرد، اذ ازداد اعداد البحوث والدراسات المقدمة للمجتمع من (10) لعام 2010 إلى (23) عام 2012 وبمعدل نمو وصل الى 130%، كما حصلت زيادة ايجابية في اعداد الحاصلين على الرعاية الصحية بين عامي 2010 و2012، من (751) الى (856) وبمعدل نمو بلغ 14%.

4. اختبار فرضية الدراسة والنتائج الاحصائية

تم توظيف اسلوب الانحدار الخطي البسيط لمعرفة شكل ومقدار التاثير الذي يمارسة تطور راس المال البشري –كمتغير مستقل – على مؤشرات الاداء الجامعي (عدد المتخرجين عدد الابحاث العلمية النتشورة كمتغيرات تابعة) في كليات جامعة الانبار للاعوام 2010، 2011 و2012، ونتيجة لاختلاف اعداد التدريسين والقابهم العلمية في كليات جامعة الانبار وكذلك لاعطاء وزن اكبر الى اللقب العلمي، تم عمل وزن لكل لقب علمي ومن ثم تحسب الدرجة النهاية لكل كلية بناء على هذا الوزن وكما يلي:

جدول (2): اوزان الالقاب العلمية.

الوزن	اللقب العلمي
6 درجات	مدرس مساعد
9 درجات	مدرس
12 درجة	استاذ مساعد
15 درجة	استاذ

المصدر: من اعداد الباحثين

ويظهر الجدول (3) و(4) نتائج التحليل الاحصائي لاثر راس المال البشري على الاداء الجامعي ،ومن الجدول (3) يظهر الجدول اعلاه ان هناك تأثير طردي بين رأس المال البشري (تطور الالقاب العلمية للتدريسين) والاداء الأكاديمي (عدد المتخرجين) وللسنوات الثلاثة.

جدول (3): نتائج الانحدار للعلاقة بين اللقب العلمي وعدد المتخرجين.

	2010	2011	2012
Coefficients / الميل	0.68	0.26	0.15
T اختبار	3.34	5.67	3.26
P value	0.003	0.000	0.004
R^2	0.39	0.65	0.38
F اختبار	11.13	32.12	10.64
P value	0.003	0.000	0.004

المصدر: مخرجات برنامج الاكسل الاصدار 2010.

ونلاحظ ان حجم الاثر يتباين من سنة الى اخرى، الا اننا نجد ان هذا الاثر معنوي من الناحية الاحصائية حسب اختبار T ولجميع السنوات، لان قيمة P value أقل من مستوى (0.05) كما ان جميع النماذج كانت مقبولة بشكل عام حسب اختبار F، لان قيمة P value اقل من مستوى (0.05). مما يعني قبول فرضية الدراسة الأولى وهي أن هناك تاثير طردي بين تطور رأس المال البشري الأكاديمي والاداء الجامعي متمثلا بعدد المتخرجين.

جدول (4): نتائج الانحدار للعلاقة بين اللقب العلمي وعدد الابحاث العلمية.

	2010	2011	2012
Coefficients / الميل	0.17	0.10	0.06
T اختبار	8.69	7.96	7.44
P value	0.000	0.000	0.000
R2	0.90	0.70	0.76
F اختبار	75	63.48	55.41
P Value	0.000	0.000	0.000

المصدر: مخرجات برنامج الاكسل الاصدار 2010.

يظهر الجدول اعلاه ان هناك تأثير طردي واضح بين راس المال البشري (تطور الالقاب العلمية للتدريسين) والأداء الأكاديمي (عدد الابحاث العلمية) وللسنوات 2010، 2011 و 2012، وعلى الرغم من اختلاف حجم الاثر من سنة الى اخرى الا اننا نجد ان هذا الاثر معنوي من الناحية الاحصائية حسب اختبار T ولجميع السنوات، لان قيمة P value أقل من مستوى (0.05). كما ان جودة النماذج احصائيا بشكل عام كانت مقبولة حسب اختبار F، لأن قيمة value اقل من مستوى (0.05). مما يعني قبول فرضية الدراسة الثانية وهي أن هناك تأثير طردي بين تطور رأس المال البشري الاكاديمي والاداء الجامعي متمثلا بعدد الابحاث العلمية.

رابعاً: الاستنتاجات والمقترحات

1. الاستنتاجات

1. هنالك ترابط وثيق الصلة بين راس المال البشري الاكاديمي وجودة الاداء الجامعي، اذ ان الاستثمار في رأس المال البشري الاكاديمي يعتمد على حجم التمويل الذي تصدره الجامعة او المؤسسة لتحسين الظروف المعاشية للأفراد والعاملين عامة والتدريسيين خاصة هذا من جانب ومن جانب اخر من خلال توفير الموارد والاجهزة التي تساعد على تحسين انتاجية المؤسسة من الموارد البشرية والكفاءات وهذا يعطي لرأس المال البشري الاكاديمي زيادة في الابداع والمعرفة لما له اهمية في رفع مستوى جودة التعليم.

2. نجاح جامعة الانبار في تعزيز راس المال البشري الاكاديمي من خلال تغير هيكل الالقاب العلمية، إذا نجد هناك نمو ايجابي متنامي في لقب (الاستاذ، استاذ مساعد، مدرس) اذ بلغت متوسطات النمو في الالقاب المذكورة للمدة 2010-2012 (12، 15 و13) سنوياً، في حين نجد هناك نمو متناقص في حملة لقب المدرس المساعد، اذ بلغ متوسط النمو السلبي للمدة 2010-2012 (−8) سنويا.
3. انعكاس تعزيز راس المال البشري الأكاديمي على جميع مؤشرات الاداء الجامعي وفي جميع القنوات (الموارد المتاحة والعلاقات العامة، البحث العلمي، خدمة المجتمع) اذ اظهرت البيانات المتوفرة نمو ايجابي ومتزايد بين عامي 2010 و 2012. وهذا النجاح جاء من المتابعة والاهتمام المستمر من قبل جامعة الانبار في تحقيق انجازات كبيرة ومتسارعة في جامعة الانبار خلال سنوات معدودة لا تتجاوز اصابع اليد الواحدة، الامر يؤكد اهمية الاهتمام بجانب تدريب وتاهيل تطوير راس المال البشري الأكاديمي وفي كافة المجالات.
4. اظهرت نتائج الانحدار الخطي ان هنالك علاقة طردية وتاثير معنوي لتطور رأس المال البشري ومؤشرات جودة الاداء الأكاديمي في كليات الانبار للاعوام 2010 و2011 و 2012.

2. المقترحات

1. تعزيز ودعم راس المال البشري الاكاديمي من خلال تشجيع حملة الالقاب العلمية في للمشاركة في المؤتمرات الداخلية والخارجية الداخلية والخارجية لنقل الخبرات والمهارات الأكاديمية.
2. تهيئة البيئة المناسبة لوسائل التدريس الحديثة مثل القاعات الدراسية التي تحتوي على اللوحات الذكية وأجهزة العرض الإلكتروني وغيرها من الوسائل الحديثة التي تساعد في توفير البيئة المناسبة للتدريس الحديث ومحاكاة الواقع.
3. تشجيع الباحثين على التواصل مع البيئة المحيطة للجامعة ومع الحكومة المحلية والوزارات كافة على اجراء البحوث والدراسات التي تخدم محافظة الانبار بشكل خاص والعراق بشكل عام.
4. اجراء دراسات مستقبلية لمعرفة العلاقة بين تطور هيكل الالقاب العلمية والاداء الجامعي على مستوى الكليات أو المقارنة بين جامعة الانبار والجامعات العراقية الاخرى.

قائمة المراجع

1. السلمي، علي، 1976، تقييم الأداء في إطار نظام متكامل للمعلومات، مجلة الإدارة، مجلد 9، القاهرة – .ع 1، ص41-44.
2. ألعلي، عبد الستار وآخرون، المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
3. العمري، غسان عيسى،2007، دور تكنلوجيا المعلومات والمعرفة في بناء الذاكرة المنظمية لتحسين حل المشكلات، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي الثاني، جامعة الاسراء، كلية العلوم الادارية والمالية، الأردن.
4. رزيق، كمال و كورتل، فريد و احمد، علاش، (2007) إدارة التغيير واستراتيجيات راس المال البشري في سوق تنافسي، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني، جامعة الإسراء، كلية العلوم الإدارية والمالية، الأردن،.
5. عبد المحسن، توفيق (1997) تقييم الأداء، القاهرة :دار النهضة العربية.
6. كنعان، احمد علي (2005) الاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في سوريا بين الواقع والمأمول، المؤتمر التربوي الخامس _جودة التعليم الجامعية .البحرين.
7. محمد، محمد صديق، (2009) التخطيط الاستراتيجي لأفاق ومستقبل التعليم العالي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، مجلد 16، العدد 8، ص 462-495.
8. ياسين، سعد غالب (2008) ادارة المعرفة واس المال الفكري العربي– المؤتمر الدولي الثامن لجامعة الزيتونة الاردنية، عمان.
9. المراغي، عبد الراضي (2008) تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي، دار الفكر العربي، القاهرة.
10. الاستراتجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2011-2020).
11. بيانات قسم التخطيط والمتابعة جامعة الانبار للسنوات (2010-2012).
12. Andrew A. and Dirk, C., (2004) Czarnitzki Exploring the RelationshipBetween Scientist Human Capital and Firm Performance, Dis cus si on Paper No. 07-011.
13. Cohen, P.A. (1983). Comment on "a selective review of the validity of student ratings of teaching." Journal of Higher Education, 54, 448-458.
14. Kaplan, S, Robert &. Atkinson ,A, Anthony & Matsumura ,M, Ella& Young, S, Mark (2007) Management Accounting 5th ed, Person International Edition, Person Prentice.
15. Hall, New Jersey ,USA.
16. mihai,ch.(2009) Human capital and Romania Perspective in the EW , Economics and Applied Informatics. Years XV - ISSN 1584-0409, University of Galati.P.43-48.
17. Rehman ,W , Zahid ,A (2011) Intellectual Capital Performance and ITS Impact on Corporate Performance, Australian Journal of Business and Management Research Vol.1 No.5 P.8-16.
18. Suganthi ,L., and Samuel ,A.(2005), Total Quality Management, Prentice, Hall of India ,Private Limited, New Delhi.

ملحق (1): تطور مؤشرات رأس المال البشري في جامعة الانبار للمدة 2010-2012.

السنة	عدد المشتركين في الدورات التي اقيمت خارج العراق	عدد المنتسبين المبتعثين خارج العراق للدراسة والبحث		عدد الاتفاقيات مع جامعات ومراكز بحوث عربية وعالمية	عدد المشاركين في الدورات من داخل الجامعة	عدد اجهزة الحاسوب الموزعة للتدريسيين	عدد المراكز البحثية
		ماجستير	دكتوراه				
2010	42	13	39	7	1028	462	3
2011	47	12	43	16	816	1049	4
2012	161	41	114	18	1365	1232	7
معدل النمو للمدة 2010-2012	%283	%215	%192	%157	%32	%166	%133

مؤشرات الأداء الجامعي لقناة الموارد المتاحة والعلاقات العامة.

السنة	مقابلات رئيس الجامعة مع التدريسيين والموظفين	مقابلات رئيس الجامعة للجمهور من خارج الجامعة	ميزانية الجامعة السنوية (مليار دينار)	عدد المشاريع المنجزة للجامعة
2010	123	82	69.2	12
2011	192	288	72.4	13
2012	363	240	90.2	16
معدل النمو للمدة 2010-2012	%195	%193	%30	%23

تطور مؤشرات الأداء الجامعي لقناة البحث العلمي.

	المؤتمرات وورش العمل	عدد المختبرات	عدد المشاركين في المؤتمرات خارج العراق	عدد المشاركين في المؤتمرات داخل العراق	عدد الدوريات العلمية
2010	17	11	77	129	11
2011	39	14	104	164	13
2012	43	23	138	211	13
معدل النمو للمدة 2010-2012	%153	%109	%79	%64	%18

تطور مؤشرات الأداء الجامعي لقناة خدمة المجتمع.

السنة	الرعاية الصحية	الدراسات والبحوث التي اجرتها الجامعة للمجتمع	الخدمات الرياضية الاجتماعية المقدمة	ايرادات المراكز الاستشارية في الجامعة المبالغ بالمليون
2010	751	10	22	2762
2011	723	18	27	3527
2012	856	23	44	4312
معدل النمو للمدة 2010-2012	14	130	100	56

المصدر: اعداد الباحثين بالاعتماد على بيانات، قسم التخطيط والمتابعة جامعة الانبار.

رأس المال الفكري وأهميته في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة الجامعة الجزائرية

الأستاذة قوبع خيرة
أستاذة مساعدة قسم "ب'
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة مستغانم –الجزائر

الأستاذة سليمان عائشة
أستاذة مساعدة قسم "ب"
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة مستغانم – الجزائر

الملخص: *يعتبر رأس المال الفكري من الموارد الأساسية في منظمات الاعمال المعاصرة. وبحيث تهدف هذه الدراسة إلى توضيح وتبيان أهمية رأس المال الفكري وأثره في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة وبصفة خاصة بالجامعات الجزائرية وذلك بتوضيع علاقة مكونات رأس المال الفكري والمتمثلة في رأس المال التنظيمي راس المال البشري ورأس المال الزبوني مع أمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة . وستكون خلاصة الدراسة بتقديم نتائج وتوصيات.*

الكلمات المفتاحية: *رأس المال الفكري، إدارة الجودة الشاملة، الجودة، جودة التعليم العالي.*

المقدمة:

إن موضوع التعليم العالي أصبح يلقى على الصعيد العالمي اهتماما كبيرا وذلك عقب ترسخ مفاهيم إدارة المعرفة و فلسفة إدارة الجودة الشاملة والتي حملت معها تغير ا ت بالغة الأهمية . كما أنها تعتبر استجابة للتحولات والتغيرات التي طرأ ت على المستوى الدولي وان الاعتماد على هذا النظام يساعد في نقل الجامعات العربية لمواجهة تحديات العصر ولمعرفة الدور الذي يمكن ان يحدثه راس المال الفكري في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي.

و الجامعة الجزائرية كباقي جامعات العالم مطالبة هي الأخرى في ظل الاهتمام المتزايد بنموذج إدارة الجودة الشاملة ونجاحاته في شتى المجالات بالتوجه نحو هذا المفهوم كفلسفة إدارية حديثة تحاول من خلاله توفير وإيجاد بيئة العمل المناسبة داخل الجامعة تمكنها من تجاوز التناقضات التي تتخبط فيها، فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمي للطالب خلال دراسته ناقصاً وهو المتوقع منه أن يكون الإطار المستقبلي في مادة تخصصه. و عليه فإن اي محاولة للتغير الشامل في نظم وسياسات مؤسسة التعليم العالي في نظر العديد من الباحثين من اجل الارتقاء بقدرتها التنافسية لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل نظم إدارية تحقق ذلك يطلق عليها إدارة الجودة الشاملة ومن هذا المنطلق فإن موضوعنا سيعمل على التعريف بماهيةراس المال الفكري و إدارة الجودة الشاملة، وبيان أسلوب تطبيقها في التعليم العالي، إلى جانب توضيح مرتكزات تطبيق الإدارة الشاملة في الجامعة الجزائرية وذلك بعد عرض وتحليل وضعية التعليم العالي في الجزائر وعرض تجربة جامعة مستغانم من اجل تحسين جودة التعليم العالي .

مشكلة البحث:

تتحدد إشكالية البحث من خلال السؤال التالي:

كيف يمكن لرأس المال الفكري ان يساهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

أهمية البحث:

تنبع اهمية الدراسة من كونها محاولة بحثية تركز على دراسة موضوع رأس المال الفكري وأهميته في تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والذي يعد من اهم الموضوعات الحديثة على المستوى العالمي بشكل عام وعلى مستوى الوطن العربي والجزائري بشكل خاص .

وكذلك تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تعتمد مدخلا تحتم على مؤسسات التعليم العالي تحقيق الاستغلال الفعال لرأسمالها الفكري والمعرفي، ظل بيئة تتميز بالتغير المستمر وتوفير المناخ الملائم له باتجاه تحقيق أداء فعال، من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي.

أهداف البحث:

تتمثل اهداف الدراسة فيما يلي:

- التعرف على مفهوم ومكونات رأس المال الفكري واهميته.
- التعرف عل مفهوم ادارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها
- التعرف على اهمية راس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي.
- تحديد العلاقة والأثر بين مكونات راس المال الفكري وبين إمكانية تطبيق الجودة الشاملة.
- التعرف على مستوى الاهتمام براس المال الفكري، أثناء تطبيق إدارة الجودة في الجامعة.

الفرضيات:

الفرضية الأولى:

يؤثر رأس المال الفكري في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي..

الفرضية الثانية:

يساهم رأس المال الفكري في تحسين نوعية التعليم في الجامعات الجزائرية.

تقسيمات البحث:

لمعاجلة الإشكالية ارتأينا تقسيم بحثنا الى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول : رأس المال الفكري.

المحور الثاني: ادارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي.

المحور الثالث: واقع التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.

اولا: الجانب النظري

المحور الاول: راس المال الفكري

1. تعريف راس المال الفكري:

لقد شاع استخدام مفهوم رأس المال الفكري في التسعينات من القرن الماضي،وأصبح ينظر إليه باعتباره ممثلا حقيقيا لقدرة المنظمة على المنافسة وتحقيق النجاح،،بعد أن كانت المصادر الطبيعية تمثل الثروة الحقيقية للشركات.ولقد تطور استخدام هذا المفهوم ليمثل القدرة العقلية التي تمتلكها الشركات،والتي لا يمكن تقليدها بسهولة من قبل المنظمات المنافسة.ولقد تعددت التعاريف المتعلقة براس المال الفكري والتي نذكر منها

sirdar: حيث يرى الباحث سيدار :

" أن رأس المال الفكري يتمثل بامتلاك المنظمة نخبة متميزة من العاملين على كافة المستويات وهذه النخبة لها القدرة على التعامل المرن في ظل نظام إنتاجي متطو، ولها القدرة على إعادة التركيب وتشكيل هذا النظام الإنتاجي بطرق متميزة" .[1] .

Stewart: ويرى ستيوارت:

راس المال الفكري على انه يتمثل في المعرفة والمعلومات وحقوق الملكية الفكرية والخبرات التي يمكن توظيفها لانتاج الثروة وتدعيم القدرات التنافسية للمنظمة[2].

Chatkal Jay: وحسب جاي:

فان راس المال الفكري يتمثل في المعرفة والخبرة التطبيقية التلكنولوجيا التنظيمية العلاقات والمهارات المهنية التي تساهم في اكساب المؤسسة تنافسية في السوق[3].

Gauthier: ويقول قيثري:

ان راس المال الفكري يمثل القدرات المتميزة التي يتمتع بها عدد محدود من الافراد العاملين في المنظمة، والني تمكنهم من تقديم اسهامات فكرية تمكن المنظمة من زيادة انتاجيتها ، وتحقيق مستويات اداء عالية مقارنة بالمنظمات الاخرى[4]

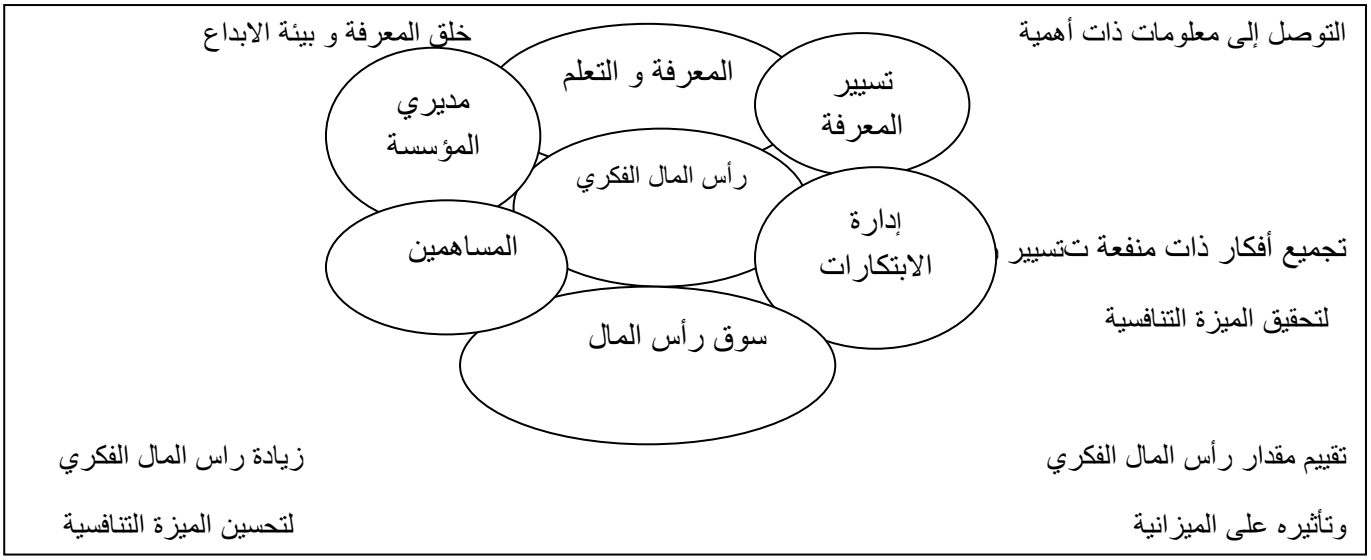
Edvisson: ويشير ادفيسون:

الى ان راس المال الفكري هو الاصول غير الملموسة التي تتسم بعدم وجود الكيان المادي، بالاضافة الى عدم التاكد من المنافع المستقبلية المتوقعة منها نظرا لصعوبة التنبؤ بعمر انتاجيتها، مما يؤدي الى صعوبة قياسها وتقييمها الا ان هذه الاصول تعتبر من اهم محددات القدرة التنافسية للمنظمة[5].

ويمكن استخلاص تعريف لرأس المال الفكري على انه مجموعة من العاملين يمتلكون قدرات عقلية، عناصرها (معرفة ،مهارة ،خبرة ،قيم) يمكن توظيفها واستثمارها في زيادة المساهمات الفكرية لتحسين أداء عمليات المنظمة وتطوير مساحة إبداعاتها .بشكل يحقق لها علاقات فاعلة مع جميع الأطراف المتعاملة معها، ويجعل فرق قيمتها السوقية عن قيمتها الدفترية كبير.

والشكل التالي يبن الوجهات المختلفة لراس المال الفكري

الشكل **(1) النظرة المختلفة لرأس المال الفكري**



المصدر: راوية حسن،2005، مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية. ص364

2. اهمية راس المال الفكري:

يمكن ابراز اهمية راس المال الفكري من خلال النقاط التالية[6]

1. يعد السلاح الاساسي للمنظمة في عالم اليوم لان الموجودات تمثل القوة الخفية التي تضمن بقاء واستمرارية المنظمة.
2. يعتبر بمثابة ميزة تنافسية .
3. يمثل كنزا مدفونا يحتاج الى من يبحث عنه واستخراجه للوجود والممارسة حيث يعد نشر المعرفة احد اساليب استخراجه .
4. مصدر الثروة بالنسبة للمنظمة والافراد واداة لتطويرها .
5. ان راس المال الفكري قادر على خلق ثروة خيالية من خلال قدرته على تسجيل براءات الاختراع .

3. مكونات راس المال الفكري:

هناك عدة تصنيفات لراس المال الفكري نذكر منها[7]

تصنيف وينكلن وميكنزي Wink Len et McKenzie

هذان الباحثان وضعا المعادلات التالية لتوضيح مكونات الراس المال الفكري

راس المال الفكري = راس المال البشري +راس المال الهيكلي

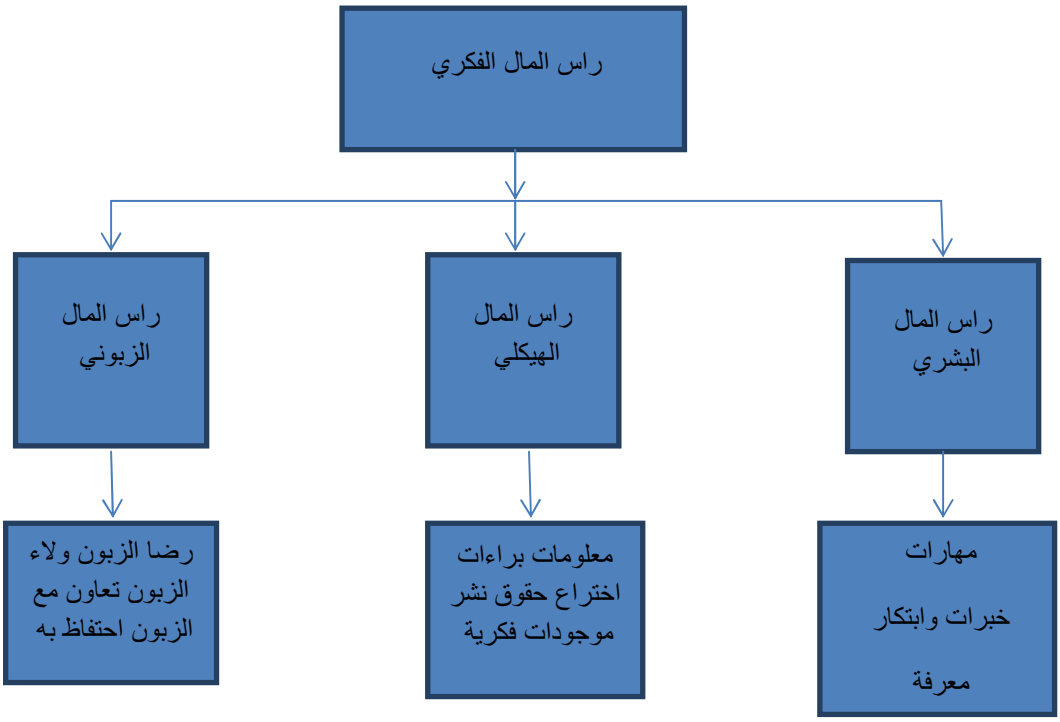
راس المال الهيكلي = راس المال الزبوني +راس المال التنظيمي

راس المال المنظمي =راس المال الابتكاري +راس مال العملية

تصنيف ستيوارت Stewart

يعتبر هذا التصنيف الاكثر انتشارا حيث يقسم راس المال الفكري الى راس مال بشري وراس مال هيكلي وراس مال زبوني والشكل الموالي يوضح ذلك.

الشكل رقم (2) مكونات راس المال الفكري



المصدر: حسين عجلان حسين(2008)، *استراتيجيات الادارة المعرفية في منظمات الاعمال*، اثراء للنشر والتوزيع، الاردن، ص 133 .

راس المال البشري: يمثل المعرفة التي يمتلكها ويولدها الافراد والعاملون وتتضمن المهارات الخبرات والابتكارات.

راس المال الهيكلي: يمثل المعرفة التي يتم اكتسابها والاحتفاظ بها في هياكل وانظمة واجراءات (قدرات المنظمة التنظيمية)

راس المال الزبوني: يمثل المعرفة التي تشتق قيمة اكبر من الزبائن الراضين ذوي الولاء الدائم والموردين المعمول عليهم ومن المصادر الخارجية الاخرى .

المحور الثاني: ادارة الجودة الشاملة

1. ماهية ادارة الجودة الشاملة:

تعريف الجودة:

وقد عرفت الجودة بأنها: "حالة ديناميكية مرتبطة بالمنتجات المادية و الخدمات و بالأفراد و العمليات و البيئة المحيطة بحيث تتطابق هذه الحالة مع التوقعات[8]

كما عرف البعض الجودة بأنها: " مجموعة من المزايا و الخصائص الخاصة بالمنتج أو الخدمة و التي تساهم في إشباع رغبات المستهلكين و تتضمن، السعر و الأمان و التوفر و الموتوقية و الاعتمادية و قابلية الاستعمال[9]

تعريف ادارة الجودة الشاملة :

يعرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها "أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة مدى تحسين الأداء[10]

أما ديمنج فيرى أن إدارة الجودة الشاملة هي: "عملية تتكون من ثلاثة عمليات إدارية هي تخطيط الجودة، الرقابة على الجودة، و تحسين الجودة[11]

2. اهداف ومبادئ ادارة الجودة الشاملة:

اهداف ادارة الجودة الشاملة:

يهدف تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق عدد من الأهداف، تتمثل في[12]:

- العمل على إشباع حاجات ورغبات المستهلكين الحالية و المستقبلية.
- زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة.
- رفع قدرة المؤسسة على التعامل مع المتغيرات البيئية.
- تحقيق التحسين المستمر في كافة أبعاد ا المؤسسة.

مبادئ ادارة الجودة الشاملة:

يقوم نظام إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ و القواعد تعكس أفضل الممارسات الإدارية الواجب تنفيذها، تتمثل هذه المبادئ في[13]:

- التركيز على الزبون.
- القيادة.
- مشاركة الافراد.
- استخدام مدخل النظام للادارة.
- التحسين المستمر.

3. ماهية إدارة الجودة الشاملة في السياق التعليمي:

تعريف ادارة الجودة الشاملة في التعليم:

اخذ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدارس التعليمية في الظهور بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني بغزوه الأسواق الأمريكية وبروزه كقوة اقتصادية تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة في مصانعها والتي بأت بالفشل بسبب ميزات المجتمع الأمريكي القائمة على قيم التنافس والفردية والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة وإدارة المصنع التي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم، مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يلائم تطبيق الجودةولتغيير هذه القيم لجأت إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها(الجودة الشاملة)وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم الجامعي[14]

ومنذ تلك الفترة برزت عدة أراء ومواقف حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد أورد كلاس موقفا تربويا في التعليم يقول فيه"متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة[15]

ويرى بوستينكل "إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم. وإن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمورالمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم[16]

كما تشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية". كما تشير أيضا إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع)ورضاه التام عن المنتج (الخريجون)بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعنى مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول (المجتمع)من وجود المؤسسات التعليمية[17]

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني جعل المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات منشات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ما ينبغي أن يستفاد من تطبيقاتها في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم[18]

ويعرفها أحمد درياس بأنها"أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات

المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا[19]

وعليه يمكن أن نعرف إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)بما يتناسب مع متطلبات المجتمع.

اهمية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم:

1. عالمية نظام ادارة الجودة الشاملة كما انه احد سمات العصر الحديث .
2. ارتباط ادارة الجودة الشاملة بالانتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية .
3. العمل على تطوير قيادات ادارية للمستقبل .
4. زيادة العمل والاستخدام الامثل للموارد المتاحة والتقليل من التحسينات والتطوير في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفدين من خدمات هذه المؤسسات .
5. ارتباط عملية ادارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.

كما ان تطبيق ادارة الجودة الشاملة تؤدي الى

- رفع مستوى اداء اعضاء الهيئات التدريسية .
- تحسين كفاءة ادارة مؤسسات التعليم العالي .
- تنمية الهيئة الادارية في هذه المؤسسة .
- تحسين مخرجات النظام التعليمي.
- اتقان الكفاءات المهنية.
- تطوير اساليب القياس والتقويم .
- تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

مساهمة راس المال الفكري في ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي :

لقد ساهمت إدارة الجودة الشاملة في إحداث تغيير في الفكر الإداري إلا أن أسلوب معاملة قضايا المورد البشري تمثل الدور الحاكم في تحقيق الفلسفة ذاتها ومن ثم نجاح المؤسسة، إذ لابد من إيجاد الظروف التي تساعد العاملين من تطوير أسلوب أدائهم للأعمال وأن يعملوا كفريق ويتحملوا المخاطر من أجل تحقيق إحتياجات ورغبات العملاء، ومن ناحية أخرى فإن إدارة الموارد البشرية يجب أن تساهم في تهيئة الأفراد للتغيير أو قبول الفلسفة الجديدة والعمل على تحقيق التطبيق الناجح لها، ويتطلب ذلك جهود إتصالات واضحة ومكثفة لشرح أسباب التغيير ومبرراته وتوقعات أدوار العاملين والتأثيرات المحتملة عليهم.

إن جهود الجودة الشاملة قد يترتب عليها تغييرات في أسلوب أداء العمل، طبيعة العمليات ذاتها وكذلك علاقات العمل ومن هنا تلعب إدارة الموارد البشرية دورا هاما في الحد من مشاعر الخوف من التغيير ومقاومته لدى العاملين، كما يترتب على جهود إدارة الجودة الشاملة ضرورة التوصل إلى مداخل جديدة لأداء الأعمال ويتم ذلك إستنادا إلى تدريب العاملين على العمليات الحديثة ومساعدتهم على إكتساب المهارات المطلوبة والمصاحبة للعمليات الحديثة المتطورة.

ومنه يتضح أن إدارة الجودة الشاملة كمنهج إداري معاصر ومتكامل يمكن أن تعمل به المؤسسات التعليمية حتى ترفع من أدائها، وتزيد من قدرتها التنافسية بحيث تركز إهتمامها على العميل كونه أهم عنصر يمكنها أن تبني عليه كل أهدافها.

ثانيا: الجانب التطبيقي :

المحور الثالث: واقع التعليم العالي في الجامعات الجزائرية .

1. وضعية التعليم العالي في الجزائر:

حظي التعليم العالي في الجزائر بالكثير من الجهود من أجل تطويره و تحسينه وزيادة كفاياته لتحقيق الأهداف المرجوة ومع ذلك فإن الحاجة إلى التطوير و التحسين لا تزال مستمرة بغية الوصول الى الجودة اللازمة للإسهام في تحقيق الأهداف التنموية في البلاد من خلال عرض بعض الامثلة التي يعرفها واقع التعليم في الجزائر[20]

يواجه التعليم العالي في الجزائر ضغوطات شديدة ، بالنظر إلى ارتفاع عدد السكان و الطلب الاجتماعي المتزايد على هذا المستوى من التعليم و يؤدي ذلك إلى لجوء الدولة و المؤسسات إلى زيادة عدد الطلبة الملتحقين من رصد الموارد المالية المناسبة في غالبية الأحيان.

لا يزال تسيير مؤسسات التعليم العالي يتسم بشكل عام بدرجة عالية من المركزية ، مما يتطلب مزيدا من المرونة و مشاركة الجهات المعنية بها في اتخاذ القرار.

أن غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي و التعليم العام من جهة وبين الجامعات و سائر مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى، بالإضافة إلى الضعف في توجيه الطلبة نحو فروع التعليم العالي المتنوعة بناء على قدراتهم و اهتماماتهم، تساهم جميعها في تضخم أعداد الطلبة في بعض الاختصاصات و تقلصها بشكل واضح في الاختصاصات التطبيقية و التقنية ، وفي تدني الفعالية الداخلية و مستوى الخريجين ، وتؤدي إلى ضغوطات على المؤسسات لتوفير برامج علاجية بغية تحسين مستوى الطلبة الملتحقين

في معظم الحالات ، لم تضع مؤسسات التعليم العالي برامج و مشاريع مناسبة لخدمة المجتمعات المحلية و المشاركة في تنميتها

أن أوضاع أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي تختلف كثيرا في الجزائر عن باقي الدول العربية ، وغالبا لا تطابق بعض المعايير الدولية كما حددتها التوصية الدولية حول أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في عام 1997

ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تعير اهتماما أكبر لاهتمامات الطلبة و تأخذ بالاعتبار احتياجاتهم في كل ما يتعلق بحياتهم خلال الدراسة ، أي عند القبول ، أو في مناهج الدراسة وطرائق التدريس ، أو عند الانتقال إلى الحياة المهنية . و ينبغي على هذه المؤسسات أن

تسمح للطلبة و لممثليهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم الأكاديمية و الاجتماعية داخل الجامعة

هناك حاجة إلى تعزيز أنماط جديدة من التعليم بحيث تخدم بشكل أفضل تنمية مهارات التفكير العلمي نتيجة للتطورات الدولية في العلم و التكنولوجيا برزت متطلبات جديدة ليضاعف أعضاء هيئات التدريس و الباحثون تعاونهم مع الصناعة و لتوفير التعلم المستمر لخريجي التعليم العالي.

غالبا ما يرافق النقص في الخريجين المؤهلين في بعض التخصصات بطالة وسوء استخدام لإعداد كبيرة منهم في تخصصات أخرى ، فيما يمارس الكثيرون من الأكاديميين المهن الأكاديمية في الخارج مع تأثير ضئيل على التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر.

من اجل تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية:

2LMD- نظام ل م د

نظرا للتطورات المتسارعة كان من ايجاد نظام بديل في الجامعات الجزائرية فيه من المواصفات ما يؤهل الى ان يلبي احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا واحتياجات الدولة والمجتمع في كل الجوانب وعلى هذا الاساس تم اختيار نظام ل م د لتطبيقه في الجامعات الجزائرية ابتداءا من سبتمبر 2004 وهذا من اجل:

- توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر .
- تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن .
- المساهمة في تنمية البلاد.
-

LMD: تعريف نظام ل.م.د

هو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية وهو مطبق حاليا في الولايات المتحدة الامريكية – كندا- انجلترا- فرنسا- بلجيكا- روسيا- ألمانيا..إلخ

كما نجد ان البعض الاخر يعمل الدول تقتصر في تطبيقه على المضمون دون أن يطبق شكلا،بحيث نجدها تدرس بعض بطريقة أل م د دون الإفصاح عن ذلك رسميا.

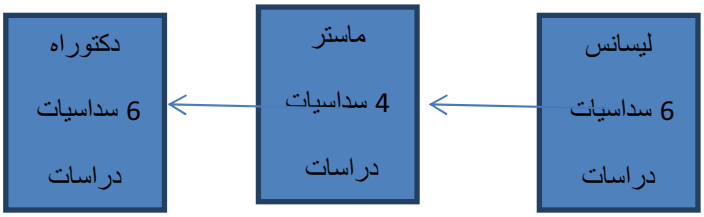
و قد اختارته وزارة التعليم الجزائرية كبديل للنظام الكلاسيكي و ذلك لحل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير كالرسوب- البقاء طويلا في الجامعة – صعوبة نظام التقييم و الانتقال نوعية وكفاءة التأطير...إلخ.

اهداف نظام ل م د:

نظام ل م د هو نظام للتكوين العالي يرمي الى:

* بناء الدراسة على ثلاثة رتب ليسانس ماستر دكتوراه . والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل رقم (3) رتب نظام ل م د



المصدر: من اعداد الباحثة

ليسانس: بعد ثلاث سنوات وينقسم الى نوعين ليسانس اكاديمي وليسانس مهني .

ماستر: في ظرف سنتين وينقسم الى نوعين ماستر اكاديمي وماستر مهني .

الدكتوراه: تنجز في مدة زمنية قدرها ثلاث سنوات

- محتويات منظمة في ميادين تظم مسالك محددة ومسالك مفردة.
- تنظيم التكوين على اساس سداسيات ووحدات تعليم قابلة للترصيد وختلف هذه الوحدات تتمثل في
- وحدة التعليم الاساسية، وحدة التعليم المنهجية، وحدة التعيم الاستكشافية وحدة التعليم العرضية .

اجابيات نظام ل م د:

- التسجيل يكون مباشرة.
- مرونة نظام التقييم مما يسمح مما يسمح بفرض نجاح اكبر .
- تقليص الحجم الساعي بحيث يعطي الاهمية للمطالعة والبحث .
- تقديم تكوين بمواصفات عالمية .
- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة .
- انفتاح الجزائرية على العالم .
- تقديم شهادة معترف بها دوليا .

سلبيات نظام ل م د:

- افتقار اغلب الجامعات الجزائرية الى مخابر البحث العلمي والكتب العلمية المواكبة للتطور .
- انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي .
- قضية تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي .

LMD:معايير تطبيق ادارة الجودة الشاملة في نظام ل م د3-

- تتطلب ادارة الجودة الشاملة من المؤسسات الالتزام بكل من الادارة العليا بالمؤسسة والمستويات الاخرى .
- اتباع السلوك الصحيح للجودة من طرف العاملين .
- توفير الموارد المطلوبة سواء كانت مادية مالية او بشرية .
- استخدام النظم الفعالة لتحقيق اهداف المؤسسة.

تجربة جامعة مستغانم في تحسين جودة التعليم في الجامعة :

ولتطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية فقد كرست كل المجهودات من اجل توفير كل المتطلبات فمن الجانب المالي فالدولة تمنح المؤسسات التعليمية اموالا من اجل تغطية كل مصاريف البحث العلمي اما من الناحية البشرية فقد قامت جامعة ممستغانم من فتح مركز سمته بمركز اليقظة البيداغوجية حيث قامت بتطبيق برنامج تكوين الاساتذة الجدد المتربصين وذلك من اجل رفع كفاءتهم ومهارتهم كاساتذة وذلك حسب نظام ل م د وكل مايتعلق به .

وقد شمل برنامج التكوين مايلي:

- تعريف الاساتذة بنظام ل م د .
- تعليم الاساتذة الطريقة الصحيحة في تحضير الدروس وكيفية شرحها.
- طرق تقييم الطالب(التقويم المستمر) .
- طرق تقييم الاستاذ لنفسه. *
- الوصاية.
- الرصيد وكيفية حسابه .
- كيفية تحضير اسئلة الامتحان .

وكذلك ادراج مقياس الوصاية لطلاب السنة اولى من اجل تعريفهم بنظام ل م د ومساعدتهم من جميع النواحي سواء كانت منهجية بيداغوجية نفسية .....الخ

وكل هذا من اجل تحقيق جودة شاملة في التعليم بالجامعة .

الخاتمة:

من خلال هذا البحث تعرفنا على اهمية راس المال الفكري ومتطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية والجهود المبذولة من اجل تحقيق ذلك . وكذلك تبني الجزائر نظام ل م د لكي تحسن من جودة التعليم العالي وهكذا تبقى الجهود مستمرة من اجل اتحسين نوعية وجودة التعليم العالي.

ومن خلال هذه المحاولة البحثية توصلنا الى النتائج التالية:

- إن رأس المال الفكري هو الركيزة الأساسية لنجاح المنظمات .
- إن رأس المال الحقيقي الذي تملكه المنظمات هو رأس المال الفكري ويتمثل في المعرفة التي يمكن تحويلها إلى قيمة.
- إن القرارات المتعلقة برأس المال الفكري هي قرارات إستراتيجية لأنها وسيلة أو أداة لتحقيق أهداف المنظمة..
- إن المحور الأساسي في فكر الإدارة الجديدة، هو ادارة الجودة الشاملة وأن رأس المال الفكري بشكل فعال هو الدعامة * * * والركيزة لتطبيقها بحيث ان لراس المال الفكري اهمية كبيرة في تحقيق وضمان جودة التعليم العالي.

التوصيات:

بناءا على ماتم التوصل اليه من نتائج فانه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أن تنظر مؤسسات التعليم العالي لرأسمالها الفكري على أنه صلب نشاطها وركيزته الأساسية .
- توفير الامكانيات المادية والبشرية من اجل انجاح نظام ل م د في الجامعات الجزائرية .
- توفير مخابر البحث والتطوير في كل الجامعات .
- توفير الاساتذة الاوصياء وتوعية الطلبة باهمية الوصاية في كل الجامعات الجزائرية .
- تعميم برنامج تكوين الاساتذة على كل الجامعات الجزائرية .
- تعميم التكوين على الاساتذة كلهم في الجامعات الجزائرية .
- اقامة ملتقيات ندوات ايام دراسية حول جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية .

المراجع:

- .طاهر محسن منصور الخفاجي و نعمة عباس ،(2008)، "قراءات في الفكر الاداري المعاصر" اليازوري للنشر عمان الاردن ص ص210.211.
- Stewart Thomas A(1997) intellectual capital : th new wealth of organisatios. london nicholasbrealy publishing p6.
- chatzkel. jay (2002) . intellectual capital . capstone publication ox ford united kingdone. p6
- Guthrie J. Meaurement and reporting of intellectual capital . journal of intellectual capital v1 n2 p60.
- Edvisson.L. (1999) « intellectual Capital- nations for futur wealth creation .journal of human resource costing and accoting v4 n1 p 22.
- راتول محمد مصنوعة احمد (2011)الاستثمار الدولي في راس المال الفكري واساليب قياس كفاءته الملتقى الدولي حول راس المال الفكري في منظمات الاعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة جامعة الشلف الجزائر ص 15 .

- عبد الستار حسين يوسف ،(2005)، دراسة وتقييم راس المال الفكري في شركات الاعمال ، جامعة الزيتونة الاردن ، ص 11.
- Avidl Goetsch; Stanley Davis)1994(; Total Quality; MAC Milan College Publishing; New York P.04.
- Dale .H. Besterfield; Quality)1986(Control by prentice; Hall Ney Gersy; P.01.
- عبد المحسن، توفيق محمد، " تخطيط و مراقبة جودة المنتجات / مدخل إدارة الجودة الشاملة"، دار النهضة العربية للنشر، مصر، الطبعة الأولى، 1997، ص37 .
- بوحنية قوي(2008) ، تنمية الموارد البشرية في ظل العولمة ومجتمع المعلومات، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ص154
- أبو زيد محمد خير سليم ، حجازي هيثم علي(2007) ، اثر تطبيق الحكومة الالكترونية وأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى الجودة الخدمة، مجلة البحوث المالية والتجارية، الأردن، العدد الثاني، ص.13.
- العزاوي محمد عبد الوهاب(2005/2004) ، إدارة الجودة الشاملة، جامعة الإسراء الخاصة، الأردن، ، ص 23 (14) http://www.alyasseer.net02/04/2008
الحلواني محمد علي عبد العزيز، مفهوم ادارة الجودة الشاملة
- رياض رشاد البنا، إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها
- http://www.education.gov.bh/conferences/con21/w4 doc 03/04/2008.
- مسعد محمد زايد ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية و التعليمية
- http://www.drmosad.com/index306.htm 28/03/2008.
- رياض رشاد البنا مرجع سبق ذكره .
- عبد الحميد السجاد، الجودة في التعليم العالي.
- http://jeeran.net 02/04/2008.
- درياس احمد سعيد(2002) ، إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها ، رسالة الخليج العربي، المجلد 4، عدد 50، ص 15
- بن عمارة منصور(2011)، "الإبداع و الابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي" ،الملتقى الدولي حول الابداع و التغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، دراسة و تحليل تجارب و طنية و دولية. يومي 19/18 ماي ، عنابة الجزائر.

دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل

أ.م. د. حسين سالم كيطان
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد – العراق
hussketan@yahoo.com

م. ايمان قاسم الصفار
كلية الهندسة
جامعة بغداد– العراق
Iman_alsaffar@yahoo.com

م. م سهير غازي حسين
قسم الهندسة الميكانيكية
جامعة بغداد– العراق
suhairaaffmm@yahoo.com

الملخص: *يركز البحث الى إلى وصف وتحليل وتشخيص مشكلة عدم المواءمة أو عدم التوافق بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل. يهدف العمل الى: دراسة وتقييم الفجوة بين الكفاءات والمهارات لخريجي التعليم التى تسبب عدم التوافق بين مخرجات التعليم ومتطلبات مهارات وقابليات العاملين وتحديد الاسباب ووضع حلول ناجعة للقضاء على الثغرات التي تم تحديدها، وضع معايير مهنية وتحديد الكفاءات والمهارات والمعارف الواجب توفرها لدى شاغل العمل لإنجاز المهام بإتقان وتحديد نتاجات الأداء المتقن، ضبط نوعية مخرجات نظام التعليم، ضبط سقف توقعات أصحاب العمل. يستعرض البحث اسلوب تقييم مخرجات الطلبة لبرنامج الهندسة الميكانيكية في جامعة بغداد وفق متطلبات هيئة الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (ABET) التي تنص على بيان الأهداف التعليمية للبرنامج (PEO) ومدى تحقق تلك الاهداف في مخرجات البرنامج (PO). البيانات والمعلومات الرئيسية للبرنامج وردت في تقرير مراجعة التقييم الذاتي (Review Self Assessment Report) (RSAR) المقدم إلى شبكة خبراء العراق (نيسا NISA) اليونسكو / مكتب العراق في سبتمبر ايلول 2012، يوضح العمل عرض تلك البيانات والمعلومات بثلاث مستويات، الأول: مدى تحقق اراء الخريجين مع المخرجات (PO) للعملية التعليمية للبرنامج، الثاني: علاقة مخرجات البرنامج (PO) ومستويات مدى تحققها في المناهج التعليمية لقسم الهندسة الميكانيكية، اما المستوى الثالث هو عرض للكفايات والمهارات المكتسبة للطلبة وطرق قياسها. تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الواردة في (RSAR) من خلال اختيار اسلوب تطبيق قواعد نظرية الاحتمالات واحتمالية الاستفادة، وهو أن هناك اختلافات في المفاهيم بين المهندسين المحتملين (المتخريجين بمخرجات تعليم) ونظرائهم من المهندسين في سوق العمل وما يتطلبه سوق العمل من مهارات وقدرات . لذلك ومما يدعو للاهتمام أن كلا من العاملين في سوق العمل ،العاملين المحتملين يعتبرون أن ان ماكتسبوه من مخرجات التعلم هو أقل مما كان متوقعا. كانت النتائج والتوصيات تؤكد ضرورة توفير الدعم والتشجيع للتخصصات التي تقابل احتياجات سوق العمل .وضرورة الاهتمام بالجودة لنوعية الطلاب ومخرجات التعليم*

الكلمات الرئيسية: *مخرجات التعليم، سوق العمل، الفجوة، الاستفادة المتوقعة، الاحتمالات، الأسباب، الحلول.*

المقدمة Introduction

يمر التعليم العالي في العراق بمرحلة تحول عميقة بعد سلسلة من الأزمات تعرضت لها مؤسسات التعليم العالي خلال السنوات الماضية جعلتها غير قادرة على مواكبة التغيرات التي حدثت على مستوى احتياجات المجتمع والتنمية. من تلك الأزمات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في العراق صورة نمطية واحدة عبر منظومة واحدة من الأنظمة واللوائح والإجراءات والممارسات فقدت كل جامعة بسببها استقلاليتها وشخصيتها الاعتبارية ومرونتها وقدرتها على مواجهة التحديات والأزمات فكانت النتيجة ممارسات واحدة وبرامج أكاديمية متقاربة، فضعف الولاء والانتماء للمؤسسة الجامعية وضعف التنافس الذي يبعث على النشاط والتحدي والمسؤولية انعكس ذلك على البيئة الجامعية بأكملها.

المشكلة The Problem

تتمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات التعليم العالي مدى قوة النظام التعليمي ومدى تطور أو تأخر المجتمع، تشهد السنوات الأخيرة اهتماما متواصلا في دراسة أنجاح العلاقة بين مخرجات التعليم وسوق العمل، والبحث عن أسباب الفجوة المتزايدة بين زيادة العاملين بمخرجات ضعيفة والتفاوت في نفس المستوى من التعليم. ويمكن أن تتضح مشكلة البحث أكثر من خلال ما يلي:

- مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي مع حاجة ومتطلبات مؤسسات سوق العمل.
- امتلاك مخرجات التعليم مقومات الجودة والكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها (تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية) التي تؤهلها لإشباع حاجات متطلبات سوق العمل.
- انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية، ويتمثل ذلك في تخريج أعدادا من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.

1. **الأهداف Goals**

أ. وصف وتحليل وتشخيص مشكلة الفجوة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

ب. دراسة وتقييم الفجوة بين الكفاءات والمهارات لخريجي التعليم التى تسبب عدم التوافق بين مخرجات التعليم ومتطلبات مهارات وقابليات العاملين.

ج. بيان مقدرة مناهج التدريس المستخدمة والبرامج الدراسية المتبعة عل تهيئة الخريج من الناحية العلمية لمواجهة الواقع وتعزيز الفهم في مجال تخصصه بغية تحديد الاسباب ووضع الحلول للقضاء على الثغرات.

د. وضع معايير مهنية وتحديد الكفاءات والمهارات والمعارف الواجب توفرها لدى شاغل العمل لإنجاز المهام بإتقان وتحديد نتاجات الأداء المتقن.

ه. ضبط نوعية مخرجات أنظمة التعليم وضبط سقف توقعات أصحاب العمل.

2. **الأهمية Significance:**

تستمد هذه الورقة أهميتها من تسليط الضوء على الفجوة واقع التفاوت بين جودة مخرجات التعليم العالي وحاجة سوق العمل. أصبحت قضية المواءمة والتوافق بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل من أبرز قضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، لذلك فهي تكتسب أهمية خاصة في الوقت الحاضر وستكتسب أهمية اكبر في المستقبل إذ لم يتم معالجتها بشكل سليم وهذه الأهمية تنبع من عدة أسباب أبرزها:

- ما زال التردد في توظيف الخريجين بحجة عدم مواءمة تخصصات الطالب المتخرج مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل، ولذلك فإن توفير الكفاءات المؤهلة يجب أن ينطلق من تحديد احتياجات سوق العمل والتخصصات المطلوبة وهذا ما يعطي لقضية المواءمة أهمية حيوية.
- توظيف قوى عاملة تتوافر فيه بعض المهارات الإضافية مثل اللغات والقدرات التحليلية والابتكارية والتطبيقية وذلك بتوفير خطة تعليمية وتعمل على توفير التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل لابد وأن يعطى لها الأولوية.
- الاستفادة من المعلومات الراجعة (من المستفيدين) واستثمارها في ضمان جودة التعليم العالي.

3. **تحليل الواقع Status Analysis:**

انخفضت نسبة تغطية التعليم للسكان في العمر التعليمي في هذه المرحلة (18-23) من % 10.2 إلى % 8.3 فضلا عن الانخفاض الحاصل في عدد الملتحقين للمرحلة وبمعدل % 0.5 ، إلا أنه حصل ارتفاع في عدد التدريسيين بمعدل% 12.5 ، أدى إلى خفض معدل عدد الطلبة للتدريسي من 22 إلى 10 إضافة إلى الارتفاع الحاصل في عدد الكليات والمعاهد بواقع % 17.4 والناجم عن التوسع الأفقي والعمودي لهذه المرحلة للفترة. 2008 / 2007 - 2002 / 2001 لقد حصل ارتفاع في عدد الجامعات والكليات الحكومية والأهلية والمعاهد والكليات التقنية حيث ارتفع عدد الجامعات من 17 جامعة إلى 19بين عامي 2004 / 2003 و 2008 / 2007 إضافة الى الهيئة العراقية للحاسبات والمعلوماتية والمجلس العراقي للاختصاصات الطبية. وارتفع عدد الكليات الحكومية من 160 إلى 201 والأهلية من 13 إلى 19 أما بالنسبة للتعليم التقني فقد حافظ عدد المعاهد والكليات على أعدادهما وهو27 معهد و9 كليات للفترة ذاتها ,ورغم التحسن'الذي حصل في الأبنية والمرافق الجامعية المختلفة وخاصة خلال الفترة 2009- 2007، فلا تزال المرافق الجامعية من قاعات دراسية ومختبرات ومرافق أخرى تعاني من اكتظاظ نتيجة الطاقات الاستيعابية المحدودة للجامعات القائمة ومعاهد هيئة التعليم التقني.

ضمان نوعية المخرجات:- لقد شهد قطاع التعليم نموا سريعا، وهذا النمو كان على حساب النوع، وفرص تحقيق التعليم للجميع وخاصة في مرحلة التعليم العالي والدراسات العليا. إن الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة المنخرطين في جميع مراحل التعليم دون مواكبة واستعداد للبنى التحتية، والهيئات التعليمية، قادت إلى آثار سلبية على نوعية التعليم، وقصوره عن مجاراة التحولات العالمية. وعلى الرغم من استيعاب التعليم الخاص لأعداد من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية(خاصة في المناطق الحضرية)، الا أن هذا التعليم كما التعليم الرسمي يواجه بمعوقات كثيرة لعل أهمها قلة التسهيلات والمستلزمات التربوية، وبذلك فان الكثير من خريجي هذه المراحل غير مؤهلين كمدخلات للعملية التعليمية في الجامعات فضلا عن عدم أهليتهم كمخرجات لسوق العمل.

ضعف المواءمة والتنسيق بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل:- انعكس ضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية والتعليمية من جهة وسوق العمل من جهة أخرى في ضعف التوافق بين البرامج الدراسية والتطبيقية المعتمدة واحتياجات السوق، يمكن أن نوجز ما جاء أعلاه الذي يوضح الأبعاد والإشكاليات.

جدول (1) الأبعاد والإشكاليات لواقع الحال بين سوق العمل والتعليم [2]

الحالة	الوصف
اشـــكاليات بيئة التعليم	تباطؤ التوسع الأفقي في المؤسسات والبرامج التعليمية أثر على جودة التعليم وضعف المخرجات وفقد سوق العمل الثقة في المخرجات : **2.** ضعف التوسع العمودي في البرامج ادت الى قلة فرص التعليم أمام **الخريج** بسب النظرة القاصرة بحجة إن سوق العمل لا يحتاج إلى تلك المستويات العلمية: **3.** توقف فرص الإبتعاث والتأهيل والتطوير لهيئة التدريس ادت الى هجرة الكفاءات من الجامعات والاستعانة بتدريسيين حديثي التخرج تنقصهم الخبرة والكفاءة: **4.** عدم الانفتاح لمؤسسات التعليم العالي على مؤسسات المجتمع وضعف العلاقة بسوق العمل فتجذرت الفجوة بين النظرية والتجربة بين الكفاءات والمهارات
إشـــكاليات العلاقـة بـين سـوق العمـل ومخرجـــات التعليم	التزايد المستمر في مخرجات التعليم مقابل محدودية نمو فرص العمل التشغيلية في بيئة العمل؛ **2.** ضعف كفاءة وتأهيل مخرجات التعليم مقابل نمو وتطور مستوى ونوعية المهارات والخبرات المطلوبة في بيئة العمل؛ **3.** زيادة أهمية وتأثير المعلومات والمعرفة والثقافة والوعي والقدرات التنافسية في الأسواق مقابل توسع الفجوة المعرفية والمعلوماتية والتقنية بين المجتمع؛ **4.** تزايد حاجة بيئة العمل المعاصر على معيار الكفاءة والمهارة والإبداع في التوظيف
التحولات في بيئة العمل	تطور تقنيات وأساليب التكنولوجيا؛ **2.** تطور نظم الإدارة والتسويق والتخطيط والجودة؛ **3.** التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على بيئة العمل؛ **4.** تزايد متسارع وتنوع واسع وكبير في الأنشطة والمنتجات السلعية والخدمية؛ **5.** التراجع في دعم وادارة انشطة القطاع الخاص؛ **6.** التحولات المؤسسية والهيكلية الكبيرة في فكر القيادة والإدارة ؛ **7.** انفتاح الأسواق وكسر القيود المفروضة على حرية التجارة وتبادل السلع والخدمات .
التحولات في بيئة التعليم	التوسع في مشاريع التعليم والتدريب المتنوع؛ **2.** التوجه نحو تشجيع الاستثمار في مجال التعليم والتدريب والتأهيل؛ **3.** التطور في تقنيات التعليم وظهور أنظمة تعليمية جديدة " التعليم عن بعد. التعليم المفتوح "؛ **4.** زيادة الارتباط بين التعليم والتنمية من جهة وبين الأعمال وتوسع نطاق الشراكة المهنية والمجتمعية؛ **5.** تزايد التخصصات المؤدية إلى المزيد من التنوع والتخصص المستمر في مؤسسات التعليم ومناهجه ومخرجاته؛ **6.** طفرة في المعلومات من حيث الوفرة والتنوع وتطور إمكانيات وقدرات البحث العلمي

- **أبعاد الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم:** تلك الأبعاد مبينة في

الجدول رقم (2).

جدول (2) أبعاد الفجوة بين سوق العمل ومخرجات التعليم [2]

التنموية	1.وجود إشكاليات تنموية كبيرة ومعقدة ذات طابع تراكمي؛ **2.** اختلالات عميقة في هياكل الاقتصاد المحلي: **3.** غياب التخطيط التنموي السليم وضعف القدرة على الاستثمار وتعزيز الكفاءة التنافسية؛ **5.** ضعف النمو الاقتصادي وبطء عجلة الاستثمار في البلاد.
المتصـــلة بســـوق العمل	زيادة دور القطاع الخاص مع ضعف الشراكة الحكومية والمجتمعية الساندة؛ **2.** التضخم المفاجئ في العمالة غير المؤهلة مع وجود تطور في المعايير ونظم التشغيل؛ **3.** تركز الفرص التشغيلية في سوق العمل المحلية على الاعمال التي لا يدخل التعليم ضمن متطلبات الوظيفة أو التي لا تتطلب أكثر من الحد الأدنى من التعليم الأساسي والثانوي؛ **4.** سيطرة النشاط العشوائي التقليدي على بيئة العمل؛ **5.** قصور الفكر الإداري والثقافة المؤسسية في فهم وهيكلة الوظائف والمهن القائمة حاليا وتصنيفاتها العلمية والمهارية والسلوكية اللازمة للارتقاء بالأداء؛ **6.** عدم وجود تصنيفات مهنية وعلمية دقيقة تنظم توجه عملية التشغيل والتوظيف وفق المعايير والشروط المواكبة للمتغيرات.
المتصـــلة بالتعليم	ضعف قدرة النظام التعليمي في الاستجابة السريعة والمواكبة للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية المؤثرة سلبا وإيجابا على سوق العمل؛ **2.** إغفال البعد الاقتصادي والتنموي في تخطيط التعليم وفق طبيعة واحتياجات سوق العمل؛ **3.** اختلال وبنية ونظم التعليم بشكل يؤدي إلى إضعاف أهمية مخرجات التعليم في تطوير سوق العمل؛ **4.** ضعف كفاءة المناهج التعليمية من حيث مواكبة التطورات المستمرة والتركيز على التخصص والتمكين العلمي السليم للطالب والاهتمام بالبعد التطبيقي والبحثي؛ **5.** التركيز على البعد التجاري بصفة أكبر من البعد التنموي أدت إلى توسيع مساحة الأختلالات في البيئة التعليمية وتكريس ما هو قائم؛ **6.** ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية في مؤسسات التعليم وضعف كفاءة أنظمة الجودة والتقييم والتحسين المستمر؛ **7.** محدودية الربط مع جامعات عالمية وإقليمية متقدمة تعمل على إثراء تجاربها والارتقاء بقدراتها العلمية والأكاديمية وتحسين مستوى المخرجات..
المتصـــلة بالمجتمع	الثقافة المجتمعية المعيقة؛ **2.** النمو السكاني المتزايد؛ **3.** الظروف المعيشية والاقتصادية.

4. الفرضيات Hypothesis

اعتمد البحث على:

1. اعتبار الابعاد المتصلة بالتعليم الواردة في جدول رقم (2) بان أنماط الانتقال الى سوق العمل بمخرجات مقبولة متوفرة فيها جميع المقومات الملائمة لسوق العمل حسب المؤسسة التعليمية (كمنتج) ،على مستوى تحليل كفاءة المناهج التعليمية من حيث مواكبة التطورات المستمرة والتركيز على التخصص والتمكين العلمي السليم للطالب والاهتمام بالبعد التطبيقي والبحثي.
2. اعتبار الأبعاد المتصلة بسوق العمل الواردة في جدول رقم (2) بان واقع السوق يرى أن مخرجات التعليم لاتتوفر فيها مقومات العمل من مهارة وخبرة وهو كمجال لقطاع عمل حكومي او خاص (كمستهلك).

5. المفاهيم الإجرائية Procedural Concepts

الجودة: الجودة هي رضاء العميل وهى التكامل في الأداء والخلو من النواقص (جوران)، وتعريف (دونابيديان) للجودة هي عملية مستمرة لغلق الفجوات بين ما تحقق في الواقع وبين ما كان مطلوبا تحقيقه.

الجودة في التعليم العالي: يمكن تعريف مفهوم الجودة في هذا السياق على أنها تعني رضاء العميل أي تحقيق توقعات العملاء (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع بصفة عامة وسوق العمل بصفة خاصة). مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع وفقا للإمكانات المادية والبشرية.

العملية التعليمية الجامعية: تعرف بأنها مجموعة من المكونات التي تسير ضمن خطوات متتابعة وتهدف إلى تحويل المدخلات الجامعية الأساسية(الطلبة)إلى مخرجات تتلاءم وحاجات المجتمع(خريجين بمستوى جديد من المهارة والمعرفة) حيث تعتمد نظاما يتلاءم مع طبيعة هذه العملية التي تتصف بالعلمية

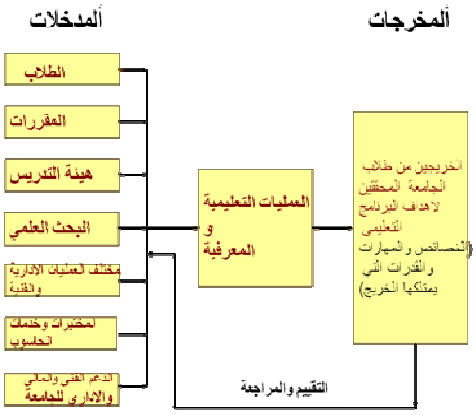
والتربوية وتعتمد بشكل كبير على الدور المميز للمكون البشري. كما تظهر مكونات العملية التعليمية الجامعية كما حددها كل من-:

أ. **يونيسيف:** حددتها بالطلبة، البيئة التعليمية، مناهج التدريس وأساليب التدريس.

ب. **الحولي:** حددها بالمنهج العلمي، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب، التقييم، النظام الإداري والتسهيلات المالية.

ج. **وكالة الجودة : QAA** حددتها بالبيئة الجامعية، المناهج التدريسية، الهيكل التنظيمي، أساليب التقييم، الهيئة التدريسية والطلاب، أساليب التعليم، والخطط التعليمية (البرامج).

وعرف التعليم بشكل عام بأنه عملية نقل أ وإيصال المعارف والمهارات والمعلومات من التدريسيين إلى الطلاب، وأيضا عرف بأنه أي فعل أو خبرة يكون لها أثر على الطابع التكويني والعقلي للفرد، كما ينظر للتعليم بأنه تطوير المعرفة والمهارة والصفات الشخصية لدى الأفراد. الشكل رقم (1) يوضح نموذج العملية التعليمية داخل المؤسسة التعليمية.



شكل (1) نموذج العملية التعليمية **[7]**

الكفاءة: تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة [المدخلات] من أجل الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات (أقل تكلفة ممكنة)، وهذا يمثل أخذ الأسس التي ترتكز عليها الجودة وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وبأقل جهد و تكلفة.

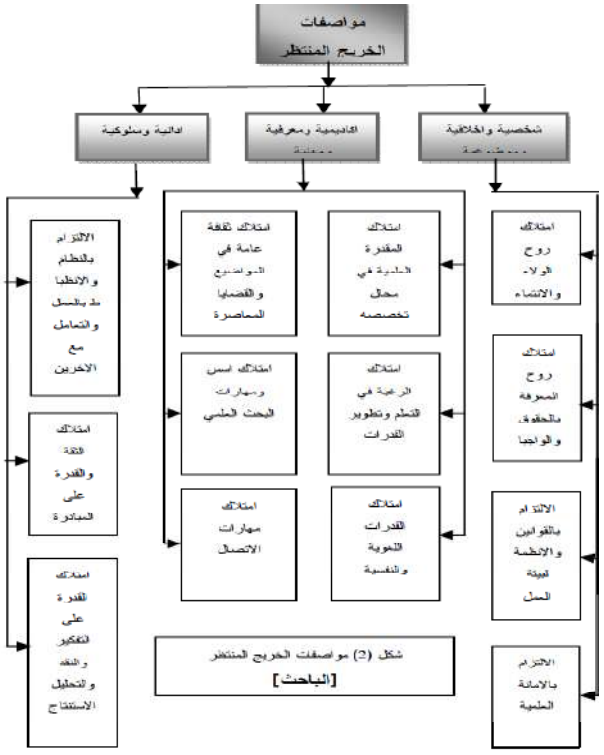
جودة الأداء: هو جميع الأعمال التي يقوم بها التعليم العالي لتحقيق الأهداف من حيث التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. والخدمات التي يقدمها للطلاب والهيئة التعليمية والمتمثلة في عمليات التعليم العالي للقيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

جودة الخريج :هي المعارف والمهارات والخبرات التي اكتسبها الخريج، لاسيما تلك التي تؤهله لدخول سوق العمل.

جودة المنهج: مستوى توافر معايير الجودة المتعارف عليها دولياً في مناهج، حتى تجد مخرجاتها مكاناً لها في عملية التنمية وسوق العمل. ونقيسها بالدرجات التي تتحصل عليها عينة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لهذا البحث.

مخرجات البرنامج التعليمي: هي العبارات الدقيقة التي تصف ماهو متوقع ان يحصل عليه خريجو البرنامج من معرفة وقدرات ومهارات خلال دراسته الجامعية وعند التخرج. شكل رقم (2) يوضح ذلك

شكل رقم (2)



المخرجات التعليمية لمجلس الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا (a–k) (ABET): فيما يلي مخرجات البرنامج التعليمي لخريجي قسم الهندسة الميكانيكية وفق (ABET) الواردة في RSAR كما مبين في شكل رقم (2)

أ. القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم والهندسة.

ب. القدرة على تصميم واجراء التجارب، وتحليل وتفسير البيانات.

ج. القدرة على تصميم نظام، عنصر، أو القيام بعملية ما لتلبية الاحتياجات المطلوبة ضمن قيود واقعية مثل الاقتصادية والبيئية والسياسية والاجتماعية والصحية والأخلاقية والسلامة، والقدرة على الصناعة، والاستدامة.

د. القدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات.

ه. القدرة على تحديد وصياغة وحل المشكلات الهندسية.

و. فهم المسؤولية المهنية والأخلاقية.

ز. القدرة على التواصل بشكل فعال.

ح. التعليم الواسع ضروري لفهم تأثير الحلول الهندسية على العوامل الاقتصادية والبيئية والمجتمعية في العالم.

ط. الاعتراف بالحاجة، والقدرة على الانخراط في التعلم مدى الحياة.

ي. معرفة القضايا المعاصرة.

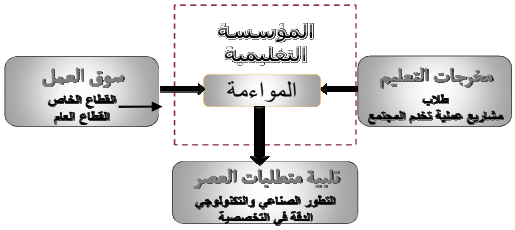
ك. القدرة على استخدام التقنيات والمهارات والأدوات الهندسية الحديثة اللازمة في مختلف الممارسات الهندسية.

متطلبات سوق العمل: الحد الأدنى من المهارات التي يحتاجها سوق العمل وهي متفق عليها ولا تتغير بشكل جزئي أو نسبي، ومهما اختلف تخصص أو نوعية خريج.

سوق العمل: جميع الوظائف المتاحة للقطاع الحكومي والقطاع الخاص المطلوب تلبية احتياجاتها من الكوادر المؤهلة وتشغيلهم فيه بما يتلاءم مع تخصصاتهم وبما يتلاءم منع الفرص الوظيفية المتاحة.

موائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل :انسجام مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل المتغير بشكل يعزز رسالة التعليم ويعظم من قدرته على مواجهة التغيير الحاصل في السوق والتنبؤ به قبل حدوثه، وتوفير التسهيلات من كفاءات وخبرات وقدرات الملائمة لمتطلباته، وتنمية الوعي لدى قطاع الأعمال ومؤسساته حول أهمية أن الخريج المنتظر والمجتمع محوراً لنشاطه الاقتصادي وليس مجرد الكسب المادي. شكل رقم (3) يوضح ذلك.

الفجوة: التفاوت بين مخرجات التعليم المتمثلة بمستوى التحصيل التراكمي من القدرات والمهارات والمعارف والسلوكيات الفعلية للطالب المنتظر خلال فترة دراسته التي يشترك في تحديدها الأطراف المعنية وهي المؤسسة التعليمية والمجتمع المستفيد وبين متطلبات سوق العمل.



شكل (٣) موائمة مخرجات التعليم مع سوق العمل

8. المنهجية Methodology

- باستخدام احتمالية القبول على اعتبار أن متطلبات سوق العمل لمجال التخصص يؤثر على ما يكسبه الخريج.
- اعتبار أن متطلبات سوق العمل لمجال التخصص/ المؤسسة، و / أو عند توافر الجودة في مخرجات التعليم العالي لما اكتسبه الخريج تكون احتمالية القبول منخفضة لان الطلب لما هو متوفر في مناهج التعليم يكون أكثر أهمية وان العقبات الموجودة تعمل على بطئ عملية التغيير.
- اعتبار ما تستند له قرارات الخريج المنتظر وما سيعود عليه من منفعة في سوق العمل دالة لما سيكتسبه من قدرات ومهارات على مدى الحياة تكون احتماليته القبول.

الفرضيات:

- لتكن ***xij*** دالة المتوقعة لمتطلبات سوق العمل للمخرجات المتوقعة لكل خريج ***i*** للقبول، ***j*** قيم عناصر مخرجات التعليم من معارف ومهارات وقدرات مكتسبة ومتحققة التي تختلف من خريج الى آخر

من خلال a مرورا إلى k، ***Pij*** هي احتمالية الخريج ***i*** يتوافر فيه المجال ***j***.

- لتكن xi0 دالة المخرجات المتوقعة لكل i في حالة رفض لمجال j في قبوله بعد التخرج وهذا يبين الفجوة بين مخرجات التعليم وتاثيراتها في سوق العمل.
- على هذا الأساس يمكن صياغة نموذج توقع الاستفادة Expected Advantage E(Aij) للخريج ***i*** في مجال ***j*** وليكن:

$$E(A_{ij}) = \sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ xij + (1-Pij)xi0}{(1+y)^t} \quad \text{-------1}$$

- حيث y هو معدل الخصم في الاستفادة و t تمثل الفترة الزمنية المحددة بمخرجات التعليم والتي تمتد إلى n من سنوات الدراسة كأن يكون قد تحققت في السنة الأولى أو الثانية وهكذا.
- في حالة توقع الاستفادة E(Aij) لجميع الخريجين i للقبول في مجال j ، فان احتمالية التحقق والقبول في مجال العمل قد تكون على الأقل في واحد أو اثنان أو أكثر أو اقل وليس حسب الترتيب من المخرجات (a إلى k) . وهذا يعني أن المخرجات المكتسبة بعد التخرج تخضع إلى احتمالية الترجيح للقبول والملائمة وتكون اكبر او تساوي من تلك التي لا تتحقق.
- لتكن E(Ai0) هي احتمالية الخصم في الاستفادة في حالة عدم الملائمة و ***(fij)*** دالة المخرجات المتوقعة عند الخصم لكل خريج ***i***على الرغم من توفر (القدرات، والمهارات، والتطبيق...الخ). وبذلك سيكون: $E(A_{ij}) \geq E(A_{i0})$ حيث:

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ xij + (1-Pij)xi0}{(1+y)^t} \geq \sum_{t=0}^{s} \frac{xi0 + fij}{(1+y)^t} \quad \text{----2}$$

s: هي عدد السنوات التي قضاها في الدراسة قبل التخرج وفي حالة الخصم.

- في حال بقاء مستوى المخرجات ولم تحقق تغيير بعد التخرج بما يتلاءم مع متطلبات السوق فان ***j*** ستكون أعلى من ***k*** حيث:

$$E(A_{ij}) \geq E(A_i)_k$$

k*:** مؤشر المجال الذي يقترب من ***j في حال ملائمة كل المخرجات لكل خريج ***i***

إذن:

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ (xij - xik) + (Pij - Pik)(xik - xi0)}{(1+y)^t} \quad \text{---- 3}$$

- عندما اقتراب $(P_{ij} \approx P_{ik})$ فان الفارق بين دالة المخرجات المتوقعة $(xij - xik)$ له دور مهم في عملية الاستفادة لمعظم المجالات. وعندما تكون $(P_j > P_k)$، احتمالية قبول الخريج ستكون مستوفية عندها يكون مجال ***j*** اعلى مرتبة من مجال ***k*** اذا كان:

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij(xij - xik) + (Pij - Pik)(xik - xi0)}{(1+y)^t} \geq \sum_{t=0}^{s} \frac{fij - fik}{(1+y)^t} \quad \text{--4}$$

حيث f_{ij} و f_{ik} هي دوال المخرجات المتوقعة في حالة الخصم او عدمه كل خريج ***i*** ولكل ***j*** و ***k*** وعلى التوالي.

9. منهجية البيانات Data Methodology

جرت عملية التطبيق خلال الفترة الزمنية للدراسة حيث شمل أسلوب العمل من هم في العملية التعليمية مع نظرائهم من الخريجين. تضمنت العملية تقييم مخرجات التعليم وكما موضح في الجدول رقم (3) لكل من (المقرر الدراسي، الخرجين، أرباب العمل). استخدمت في آلية التطبيق أدوات تقييم خمسة على شكل استبيانات تم تحليلها وكم هو مبين أدناه. اعتمدت على ما ورد في RSAR: استبانه المناهج، استبانه الخريجين، واستبانه أرباب العمل.

جدول (3) أدوات تقييم أنشطة قسم الهندسة الميكانيكية

[الباحث] الفئة	اداة التقييم	المستهدف	المخرجات المقيمة (a–k)
الخريجين	مسح (استبانة)	الخريجين لخمس سنوات سابقة	جميع المخرجات a– k وقابلية العمل كفريق وبشكل مستقل
المقرر الدراسي	مسح (استبانة)	جميع المناهج (المواد الدراسية)	جميع المخرجات a– k مع مقارنة توقعات هيئة التدريس مع ماتحقق
ارباب العمل	مسح (استبانة)	الجميع	جميع المخرجات a– k توفر مهارات واداء شامل

الخريجين: المقياس (1 اوافق بشدة □ 5 لا اوافق ابدا) كما جاء في الاستبانة في الملحق رقم (I). الجدول رقم (4) يبين خلاصة لمعدل الفقرات لعملية التعليم حسب راي الخريجين في القسم ومؤشرات القابلية على عمل ما من خلال تحقق مخرجات التعليم.

جدول (4) معدل التقييم بمخرجات التعليم الخريجين **[الباحث]**

الفقرات	المعدل
لديه المعرفة والمعلومات الكافية المتعلقة بقضايا فرص العمل	3.6
لديه المهارات الكافية المتعلقة بقضايا العمل	3.2
يمتلك مهارات التواصل الاجتماعي مع العملاء	3.7
مهارات الكتابة (كتابة التقارير المطلوبة بشكل صحيح)	3.5
يمتلك مهارات البحث والتحليل في شؤون العمل	3.8
امتلاك مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشاكل	3.9
يمتلك المهارة بالعمل كفريق عمل	3.7
يمتلك مهارات التخطيط والتنظيم في لعمل	3.8

لديه النوعية في العمل باداء عالي	4.0
يمتلك مهارات التفاعل الاجتماعي مع الزملاء	4.0
لديه الشعور بأهمية العمل الذي يقوم به	4.0
لديه القدرة على متابعة المواعيد حتى في مجال العمل	4.0
القدرة إنتاجية عالية في العمل	3.6
القدرة على الالتزام بالشروط والنظم المختلفة للعمل	3.6
القدرة على تحمل المسؤولية	3.5
القدرة على تقبل التوجيهات وجاهزية لتنفيذ	3.2
القدرة على تدقيق ومراجعة الأعمال الموكلة إليه	3.8
القدرة على التعامل مع المشاكل والصعوبات في العمل	3.2
القدرة على الإبداع والابتكار وتطوير العمل	4.0
المعدل العام: 3.6 ، المستوى العام: (عالي)	

المقرر الدراسي: من خلال الاستبانة الواردة في تقرير **RSAR** أجريت عملية مسح لبيان رأي الطالب بالمناهج ملحق (II) وخلاصة لما جاء في تلك الاستبانة وكما هو موضح في جدول رقم(5). البيانات والمعلومات الواردة في مصفوفة مدى تحقق مخرجات البرنامج التعليمي في المنهاج المقرر لقسم الهندسة الميكانيكية الوارد في جدول رقم (6) وبثلاث مستويات (العالي H عند مدى تحقق أكثر من 20%، المتوسط M مابين 10% و20%، والواطئ L عند مدى تحقق اقل من 10%)، تلك البيانات والمستويات اعتمدت وجمعت من الأسئلة التي طرحت والمقابلات التي أجريت مع أعضاء الهيئة التدريسية،

الجدول رقم (7) يعطي مدى التحقق من نواتج التعليم من خلال أخذ نماذج من الدروس تماشيا مع مفردات قسم الهندسة الميكانيكية وبيان أساليب تقييم تعلم الطالب واكتسابه لمختلف المهارات والقدرات التي يمكن ان تؤهله بكفاءة مرضية بحيث يحقق الأهداف المطلوبة للخريج ويوفر له الأرضية العلمية والعملية تمكنه من مزاولة مهنة الهندسة في حقل اختصاصه والدخول في مجال العمل وبما يتلائم ومتطلباته بالشكل الجيد.

جدول (5) خلاصة مستويات اجابات المقرر [الباحث]

الفقرات	المستوى
المضمون العام للمقرر جيد ومرضي	H
وقت المحاضرة كافي لتغطية محتويات المحاضرة	H
مضمون المادة يتناسب مع اهداف المقرر	M
محتوى الموضوع يدل على ترابط معلوماته	L
الكتب والمرجع متاحة وذات مغزى	L
توافر المراجع تكون مشجعة وتساعد على التفكير	L
المناهج خالية من اخطاء اللغة والطباعة	L
محتويات المنهج هي معلومات قديمة ومندثرة	L
يحتوي المنهج على التنوع في الأمثلة والتمارين	L
تقييم نظام المادة مناسب (طريقة الاختبار)	L
الامتحان يعكس المضمون وشامل لمحتوى المنهج	L
الامتحانات والمهام والواجبات كافية للاستيعاب	L
الامتحانات والتمارين تتماشى مع أهداف الموضوع	L
الامتحانات والتمارين تساعد على التفكير وزيادة الحفظ	L
عدد الامتحانات وتكرارها مناسبة	M
حالة القاعات الدراسية وتجهيزها مناسبة	L
المختبرات والامكانيات مناسبة وفعالة	L
المستوى العام: (متوسط)	

جدول (6) مصفوفة مدى تحقق مخرجات التعليم مع مناهج قسم الهندسة الميكانيكية [10 و 11]

Outcome		a	b	c	d	e	F	g	h	i	j	K
Subject No.	Subject Name											
1st Class												
ME101	Mathematics / I	H										
ME102	Engineering Mechanics	H		M		H			H	M		
ME103	Eng. Drawing & Descriptive Geometry								H	M		
ME104	Principles of Production Engineering	H	H	H	H	M				M		M
ME105	Electrical Engineering / I	H	H			H				M		M
ME106	Programming / I				H			M	H	M		
ME107	Human Rights										M	
2nd Class												
ME201	Mathematics / II	H										
ME202	Fluid Mechanics / I	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME203	Thermodynamics	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME204	Mechanics of Materials and Machines	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME205	Engineering of Metallurgy	M	M		M		M	L	M	M		
ME206	Mechanical Drawing			M	M	L		H	M	M		
ME207	Programming / II				M			M		M		M
ME208	Freedom and Democracy										M	
ME209	Mechanical Engineering Laboratories / II	H	H	H	H			M				H
3rd Class												
ME301	Engineering and Numerical Analysis	H			M			M		M		M
ME302	Fluid Mechanics / II	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME303	Heat Transfer	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME304	Strength of Materials	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME305	Mechanics of Machines and Vibrations	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME306	Principles of Manufacturing Processes	H	H	H	H	M				M		M
ME307	Electrical Engineering / II	H	H			H				M		M
ME308	Mechanical Engineering Laboratories / III	H	H	H	H			M				H
ME309	Introduction to Aeronautical Science	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME310	Aircraft Structure	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME311	Aircrafts Manu. Processes & Eng. Materials	H	H	H	H	M				M		M
4th Class												
ME401	Design of Machine Elements	H	M	H	H	H	M	M	H	M		
ME402	Control and Measurements	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME403	Air-Conditioning and Refrigeration	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME404	Power Engineering	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME405	Industrial Engineering	M	M		M	M	M	L	H	M		
ME406	Engineering Materials	M	M		M		M	L	M	M		
ME407	Engineering Project	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
ME408	Mechanical Engineering Laboratories / IV	H	H	H	H			M				H
ME409	Aerodynamics	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME410	Jet Engines	H	M	H	M	H	M	L	H	M		
ME411	Aircrafts Performance and Systems	H	M	H	M	H	M	L	H	M		

جدول (7) المهارات المكتسبة ووتقاطعها مع المقرر الدراسي **[الباحث]**

المهارات المكتسبة	الدروس المتحققة فيها المخرجات
(a) القدرة على تطبيق المعرفة في الرياضيات والعلوم والهندسة.	
• استخدام الرياضيات في حل المسائل الهندسية • تطبيق الرياضيات والعلوم الهندسية في التحريات الهندسية، التقييم، التخطيط، والتصميم الهندسي	ME202, ME203, ME204, ME302, ME303, ME304, ME305, ME306, ME309, ME310, ME311, ME401, ME402, ME403, ME404
(b) القدرة على تصميم وإجراء التجارب، وكذلك تحليل وتفسير البيانات.	
• تصميم وإجراء تجارب للتحقق من وجود مشكلة هندسية ما • إجراء تجارب بمقاييس مختلفة للحصول على بيانات محاكية للواقع • استخدام أساليب التحليل المناسبة للبيانات التي تم جمعها وتقديم تفسير للنتائج	ME103, ME105, ME206, ME209, ME301, ME308, ME405, ME408
القدرة على تصميم نظام، عنصر، أو القيام بعملية ما لتلبية الاحتياجات المطلوبة ضمن قيود واقعية مثل الاقتصادية والبيئية والسياسية والاجتماعية والصحية والأخلاقية والسلامة، والقدرة على الصناعة، والاستدامة.	
• تحديد متطلبات تصميم وشرح اختيار محددات التصميم • تحديد إمكانية إيجاد حلول متعددة لتصميم واحد وبيان أفضل خيار للتصميم • توضيح وظائف التصميم النهائي لتلبية الاحتياجات المطلوبة	ME206, ME304, ME305, ME307, ME310, ME401, ME402, ME404, ME407,ME411
(d) القدرة على العمل في فرق متعددة التخصصات.	
• معرفة المفاهيم المتصلة بالعمل الجماعي مثل القيادة، التعاون، الأهداف، والنتائج • معرفة المفاهيم المتصلة بنزاعات الفريق مثل الاختلاف في التوجهات، الأهداف الشخصية، الاتكالية وعدم المشاركة. • معرفة المفاهيم المتصلة بإدارة الفريق مثل إدارة الاجتماعات، الاستماع والتواصل الإيجابي، وتقييم مستوى التقدم • توضيح القدرة على التنظيم والإدارة الجيدة لفريق المشروع ذوي التخصصات المختلفة	ME207, ME308, ME407, ME408
(e) القدرة على تحديد وصياغة وحل المسائل الهندسية.	
• القدرة على تحديد المسائل التي يمكن حلها من خلال المفاهيم والنماذج الهندسية • القدرة على تطوير معايير ومواصفات الحلول مع تحديد محددات المسائل • التطبيق الناجح للأساليب الهندسية في حلول المسائل الهندسية	ME102. ME103, ME105, ME202,ME203, ME204, ME206, ME303, ME304, ME305, ME307, ME310, ME311, ME401, ME402, ME403, ME404, ME405, ME409, ME410,
(f) فهم المسؤولية المهنية والأخلاقية.	
• فهم المهنة والمسؤولية الهندسية • معرفة المسؤولية الهندسية من ناحية تقييم المخاطر والسلامة والصدق والموثوقية والولاء والمعارضة في مكان العمل	ME103, ME106, ME206, ME207, ME310, ME401, ME402, ME403, ME404, ME405,
(g) القدرة على التواصل بشكل فعال	
• امتلاك مهارات الكتابة الفنية • امتلاك مهارات شفوية تجعله قادراً على التواصل بفعالية بمعرفته للمعلومات الفنية حول التخطيط والتصميم الهندسي • القدرة على إيصال الأفكار المعقدة أو التصاميم الهندسية لأشخاص من خارج الاختصاص	ME107, ME208, ME407
(h) التعليم الواسع ضروري لفهم تأثير الحلول الهندسية على العوامل الاقتصادية والبيئية والمجتمعية في العالم.	
• تطبيق المعرفة والمهارات الهندسية اللازمة للتعامل مع المسائل الهندسية وتأثيرها على العوامل الثقافية والأخلاقية • إدراك الآثار السلبية والإيجابية للهندسة والتكنولوجيا على المجتمع وكيفية ارتباطها بالواقع الاقتصادي والسياسي	ME104, ME206, ME304, ME305, ME310, ME401, ME405
(i) الاعتراف بالحاجة، والقدرة على الانخراط في التعلم مدى الحياة.	
• الاستفادة من فرص التعلم خارج النشاطات الصفية من خلال الندوات، الحلقات النقاشية، والدورات التدريبية • تطبيق الحدود النظرية التقريبية على الواقع العملي الموقعي	ME103, ME206, ME405
(j) معرفة القضايا المعاصرة.	
• تحديد ووصف التحديات التي يواجهها المهندسون اليوم • إيضاح الاتجاهات والقضايا المهمة في مجال الهندسة • تحديد التطبيقات المحتملة للمعرفة الهندسية في تصميم وتحليل العمليات الهندسية المعاصرة	ME407
(k) القدرة على استخدام التقنيات والمهارات والأدوات الهندسية الحديثة اللازمة في مختلف الممارسات الهندسية.	
• القدرة على استخدام الطرق الحديثة في التحليل والتصميم في التطبيقات الهندسية الحديثة • القدرة على استخدام الأجهزة والمعدات بشكل صحيح • القدرة على استخدام برامج الحاسوب في التطبيقات الهندسية	ME105, ME106, ME207, ME307

جدول (8) مصفوفة احتمالية تحقق مخرجات التعليم وملائمتها للقبول من خلال المقرر **[الباحث]**

Subject No.	Outcomes											Probability of Occurrence			
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	H	M	L	No
	1st Class														
ME101															
ME102					X							√			
ME103		X			X	X			X				√		
ME104								X							√
ME105		X			X						X	√	√		
ME106						X					X				√
ME107							X								√
	2nd Class														
ME201															
ME202	X				X							√			
ME203	X				X							√			
ME204	X				X							√			
ME205															
ME206		X	X		X	X		X	X				√	√	
ME207				X		X					X		√		
ME208							X								√
ME209		X										√			
	3rd Class														
ME301		X													
ME302															
ME303	X				X										
ME304	X		X		X			X							
ME305	X		X		X			X							
ME306	X														
ME307			X		X						X				
ME308		X		X											
ME309	X														
ME310	X		X		X	X		X							
ME311	X				X										
	4th Class														
ME401	X	X	X		X	X		X				√	√		
ME402	X		X		X	X						√	√		
ME403	X				X	X						√	√		
ME404	X		X		X	X						√	√		
ME405		X			X	X		X	X			√	√		
ME406															√
ME407			X	X			X			X		√			
ME408		X		X								√			
ME409					X							√			
ME410					X							√			
ME411			X									√			

10. آلية التطبيق Application Mechnsim

عداد مصفوفة احتمالية تحقق مخرجات التعليم وملائمتها للقبول للمنهاج المقرر والمبين في الجدول رقم (8) اعلاه من خلال اجراء عملية تقاطع وتداخل لما جاء في مصفوفة تحقق المخرجات (a الىk) لمفردات برنامج قسم الهندسة الميكانيكية في جدول رقم (6) مع البيانات للمهارات المكتسبة للخريج المتضمنة في جدول رقم (7) ومدى ملائمتها لواقع العمل ايضا من خلال تلك المفردات.

الجدول رقم (8) يعطي احتمالية ***Pij*** مايحمله الخريج ***i*** من مهارات وقدرات مكتسبة ***j*** من مخرجات (a الى k).

التطبيق: بالرجوع الى الفرضيات الواردة في الفقرة (8 المنهجية) لغرض التطبيق في حالة تحقق المخرجات وليس كلها على التوالي وكما في الجدول (8)، على سبيل المثال:

رقم المادة: **ME206** ، المخرجات ***j*** المتحققة للخريج ***i*** هي (b، c، e، f، h، i) احتمالية الحدوث (L ،M)، سنة الحدوث 2 الثانية. فان الاستفادة المتوقعة ستكون:

$$E(A_{ij}) = \sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ xij + (1 - Pij)xi0}{(1+y)^t}$$

مع ملاحظة بالرغم من توفر تلك المخرجات ***j*** في الخريج ***i*** الا انها لم تحقق القبول x_{i0} . والحال ينطبق عند وجود عدم ملائمة في توقع الاستفادة ووجود الخصم لكن احتمالية القبول والاستفادة تكون اكبر او تساوي من عدمها، عندها سيكون:

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ xij + (1 - Pij)xi0}{(1+y)^t} \geq \sum_{t=0}^{s} \frac{xi0 + fij}{(1+y)^t}$$

حيث: $E(A_{ij}) \geq E(A_{i0})$ . . كذلك يمكن تطبيق

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ (xij - xik) + (Pij - Pik)(xik - xi0)}{(1+y)^t}$$

كون المجال ***j*** هو لجميع المخرجات ومجال ***k*** يقترب من مجال ***j*** حيث: $E(A_{ij}) \geq E(A_{ik})$ و

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Pij\ (xij - xik) + (Pij - Pik)(xik - xi0)}{(1+y)^t}$$

كذلك عند اقتراب $(P_{ij} \approx P_{ik})$ او $(P_{ij} \geq P_{ik})$ فان الاستفادة المتوقعة ستكون:

$$\sum_{t=0}^{n} \frac{Plj(xlj - xlk) + (Plj - Plk)(xlk - xl0)}{(1+y)^t} \geq \sum_{t=0}^{s} \frac{flj - flk}{(1+y)^t}$$

وهكذا بالنسبة لبقية المفردات لبرنامج الهندسة الميكانيكية عند مجال توفر تلك المخرجات من مهارات وقدرات كأن يكون كلها اوبعضها والتي تختلف من خريج الى اخر كذلك تختلف باختلاتف مايتطلبه سوق العمل.

11. نتائج التطبيق Results of Applications

اجريت الدراسة لبرنامج قسم الهندسة الميكانيكية ومن خلال تحليل النتائج الواردة في جدول رقم (3) كانت النتائج التالية:

1. الجدول رقم (4) الذي يعطي المعدل والمستوى العام الذي كان (3.6 وعالي) يعني هذا ان راي الخريجين من قسم الهندسة الميكانيكية الذين هم في مجال العمل بان ماتلقوه من مستوى تعليم وماتحقق في مخرجاته من مهارات مكتسبة وقدرات هي ملائمة لما يتطلبه سوق العمل ويعمل على تقليل الثغرة او الفجوة .
2. ما يتعلق برأي أرباب العمل حول مدى ملائمة مخرجات التعليم في توفير المهارات المطلوبة وقدرات مع متطلبات سوق العمل، من خلال نفس الاسئلة التي اعتمدت في الاستبانة (ملحق ا) والتي وجهت الى نظرائهم من الخريجين لسوق العمل حيث كانت الاراء كم هو موضح في الجدول رقم (9) التالي:

جدول (9) راي ارباب العمل [الباحث]

مجـــال التقييم	اتفـق تماما	اتفق	اتفـــق الـى حد ما	لا اتفق	لا اتفـق اطلاقا
النســـبة %	11	16.6	47.7	19.2	4.1

يوضح الجدول أن11% من أرباب العمل يعتقدون ويتفون تماما أن مخرجات التعليم مناسبة جدًا للمهارات التي يتطلبها سوق العمل وهي نسبة ضئيلة جدًا في حين 4.1% منهم لا يتفق تماما أن المخرجات غير مناسبة على الإطلاق. 19.2% لا يتفق أن المخرجات غير ملائمة مقابل 16.6% الذين يرون أنها ملائمة في حين أن حوالي 47.7% يتفقون الى حد ما ويرونها ملائمة ؛ أي لا تلبي طموح رب العمل وكذلك لا يمكن القول أنها تنعدم فيها المهارات المطلوبة بصورة كاملة. هذا يعني وجود ثغرة او مجموعة من الثغرات ينبغي النظر اليها في نوعية مخرجات التعليم ومعالجتها كذلك ما مجموعه من 71% من أرباب العمل وحسب الجدول يعتقدون أن مخرجات التعليم ليست ملائمة مع المتطلبات لطبيعة المهارات التي يحتاجها سوق العمل.

3. ينطبق ذلك عند الرجوع الى الية التطبيق للفرضيات السابقة ذلك على الرغم من توفر من مخرجات ***j*** للخريج ***i*** الا ان توقع الاستفادة $E(A_{ij})$ قد لا تتحقق بما هو ملائم ومتطلبات سوق العمل وقد يتحقق بالتفاوت بين خريج واخر وحسب التخصصات الموجودة وهكذا.
4. الملاحظ للجدول رقم (5) الخاص بالمقرر الدراسي لمفردات الهندسة الميكانيكية بان المستوى العام هو متوسط وهذا يعني ان مخرجات التعليم قد تحققت ولو بالشكل المرضي من خلال المنهاج الدراسي لكن على الرغم من ذلك لاتعطي الرضا الكامل من ناحية قبولها كواقع من قبل سوق العمل.

12. الاستنتاجات والتوصيات Conclusions & Rcomendation

1. اظهر العمل من خلال التحليل تفاوت وجهات نظر لجودة وأنواع مخرجات التعليم، يعود ذلك الى أسباب مختلفة بعضها يقع ضمن مسؤولية الجامعة والكلية والقسم والبعض الآخر يقع على عاتق مؤسسات سوق العمل.
2. هنالك علاقة ايجابية بين التركيز على التحسين والتطوير المستمر للمخرجات من خلال ادخال التحسينات اللازمة في ضوء البيانات والمعلومات المتجددة والوصول الى اساليب افضل تتناسب مع حاجات سوق العمل بكل كفاءة وفاعلية باستخدام تقنيات جديدة وتحديث المناهج.
3. خريجين حتى وان كانوا يحملون من مخرجات ومهارات مكتسبة لكن في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مما يؤدي الى خلق فجوة .
4. أتضح ان مؤسسات سوق العمل لم تستثمر المخرجات بشكل جيد على الرغم من شموليتها التي يمكن أن تغطي معظم متطلبات الأعمال في سوق العمل.
5. عدم وجود معلومات دقيقة عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل .
6. سرعة تغير احتياجات سوق العمل وبطء استجابة مؤسسات التعليم العالي لهذا التغير.
7. متطلبات واحتياجات التنمية وسوق العمل تتسارع وتتغير في أنماطها وأحجامها بشكل سريع ولا بد من مؤسسات التعليم العالي التنبؤ بذلك ومواكبته بالقدر المطلوب حتى تضمن مواءمة خريجيها لاحتياجات سوق العمل.
8. مؤسسات التعليم تقع عليها مسؤولية إكساب خريجيها المعرفة في تخصصاتهم بالإضافة إلى المهارات الأساسية التي يحتاج إليها سوق العمل مثل مهارات الاتصال ، العمل كفريق، التفكير الإبداعي ، وغيرها مما يسمى بالمهارات اللينة (soft skills).

المراجع References

1. اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة، (2013)، "*دليل ضمان جودة البرامج الاكاديمية في كليات الجامعات العربية*"، عمان، الاردن.
2. البذيجي، (2013)، "*الفجوة التشغيلية بين مخرجات التعليم وسوق العمل الإشكاليات – الأبعاد – اتجاهات المعالجة*"، ورقة عمل، سياسة التعليم الجامعي.. جذور المشكلة وأولويات الحل.

3. الربيعي، محمد (2008)، *الجامعات العراقية واحتياجات سوق العمل*"مقالة.

4. السرحان، عطا الله، (2013)، "*اثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية*"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 6، العدد 13.

5. ايهاب، (2013)، " *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل* "، المؤتمر الدولي العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 2، ص 569 IACQAجامعة الزيتونة الأردنية.

6. حماد، جعفر، "*المواءمة بين مخرجات التعليم التقني واحتياجات سوق العمل*"، كلية التعليم التطبيقي، البرامج الهندسية، جامعة البحرين.

7. عبدالله، فهد، ماجد، (2013)، "*صناعة التغيير وإدارته في النظام التعليمي وفق متطلبات سوق العمل نموذج تجربة كلية الاتصالات بجدة عمق التغيير ومتطلبات النجاح*"، المؤتمر الدولي العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 1، ص 438 IACQAجامعة الزيتونة الأردنية.

8. وزارة التخطيط، (2009)، " *خطة التنمية الوطنية للسنوات 2010-2014*"، العراق.

9. Iman Q. Al-saffar, and Soroor k. H. Al-khafaji, 2012, "*Assessment of Learning Outcomes to Educational Objectives of Mechanical Engineering Department/ Baghdad University*", International Arab Conf. on Quality Assurance In Higher Education IAQA, Gulf University, Bahrain.

10. Iman Q. Al-saffar, and Ihsan Y. Hussain, 2012" *Reviewed Self-Assessment Report Mechanical Engineering Program Mechanical Engineering Department College of Engineering – University of Baghdad*", Quality Assurance Division - College of Engineering – University of Baghdad

11. Iman Q. Al-saffar, and Ihsan Y. Hussain, 2010, 2011 *"Self Assessment Report of Mechanical Engineering Program (ME-program SAR)"*, Mechanical Engineering Department, College of Engineering, Baghdad University.

ملحق (I) [10 و 11]

University of Baghdad / College of Engineering/ Mechanical Engineering Department

Work Institutions Opinion Questionnaire About Graduates of Baghdad University

Year of Graduation: *College:* *Department:*

Specialization: *Date of Appointment:* *Male:* *Female:*

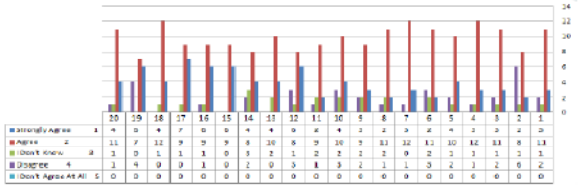
Ministry/ Institution That Employs Graduate: *Department/section:*

Work Position *Governmental* *Individual*

No. of years of service to graduate in his place:

The interest in the performance of graduates in the job in the institutions in which they work is very useful in the development of the quality of scientific programs and training for all disciplines in the universities. The feedback to the colleges and departments to help supplement the institutions in the public and private sectors with graduates that is highly qualified in the functional performance of their duties. So please provide us with information through the specimen to answer the following questions by putting (√) in the place which reflects the performance of graduates taking into account the accuracy and objectivity in the public interest ... Appreciate your cooperation.

No.	Question	Score 1 Strongly Agree	2 Agree	3 I Don't Know	4 Disagree	5 I Don't Agree At All
1	Has sufficient knowledge and information related to employment issues	3	11	1	2	-
2	Has sufficient skills related to employment issues	2	8	1	6	-
3	Possesses the skills of social communication with customers	3	11	1	2	-
4	Have written communication skills (writing the required reports are properly)	3	12	1	1	-
5	Possesses the skills of research and analysis in the affairs of the work	4	10	1	2	-
6	Possess critical thinking skills and the ability to solve problems	3	11	-	3	-
7	Possesses the skills of teamwork	2	12	2	1	-
8	Has the skills to work within the team	2	11	2	1	-
9	Possesses the skills of planning and organization for work	4	9	2	2	-
10	Has the ability of high productivity at work	2	10	2	3	-
11	Has the quality of work performance pieces	6	8	1	1	-
12	Has the capacity to creativity, innovation and work development	4	8	2	2	-
13	Has the ability to comply with the various conditions of the work	4	10	3	-	-
14	Has the ability to take responsibility	6	9	-	2	-
15	Possesses the skills of social interaction with colleagues	7	8	2	-	-
16	Has the ability to accept guidance and ready for implementation	6	9	1	1	-
17	Has a sense of the importance of work performed by	7	9	1	-	-
18	Has the ability to audit and review the work assigned to him	4	12	1	-	-
19	Has the ability to deal with the problems and difficulties of working with	6	7	-	4	-
20	Has the capacity to follow up on any updates in the field of work	4	11	1	1	-



ملحق (II) [10 و 11]

University of Baghdad/College of Engineering/Mechanical Engineering Department

Students Opinion Questionnaire about Curriculum

Academic Year 2010 – 2011

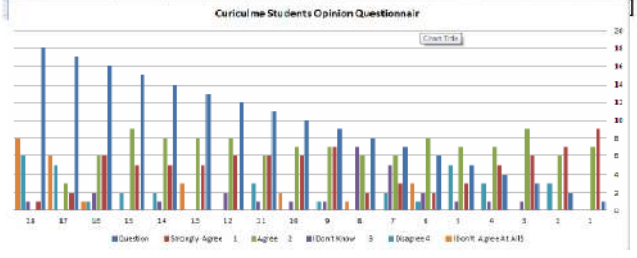
Code No. & Curriculum Name: *Year:*

Faculty Member's Name:

Dear Students: For the development of the educational process at the university, we hope to express your opinion by answering accurately with mark √ in the place which reflects your opinion taking into consideration the accuracy and objectivity.

شكل (4-ب) استمارة راي الطلبة بالمناهج الدراسية

	Question	Strongly Agree 1	Agree 2	I Don't Know 3	Disagree 4	I Don't Agree At All 5
1	Overall, this Curriculum subject is good and useful	9	7			
2	Lecture time is sufficient to cover the contents of the article	7	6		3	
3	The content of article commensurate with the objective of Curriculum	6	9	1		
4	Subject content is an interdependent information	5	7	1	3	
5	Textbooks and references are available and meaningful	3	7	1	5	
6	available of References helpful for stimulate and thinking	2	8	2	1	3
7	The book is free of grammatical errors Printing	3	6	5	2	
8	Contents of the book are of outdated information	2	6	7		1
9	The book contains a variety of examples and exercises	7	7	1	1	
10	The evaluation of the subject system is appropriate (test method)	6	7	1		2
11	Exams reflect the content of the subject	6	6	1	3	
12	Number of exams be exhaustive of the content subject	6	8	2		
13	Examinations and assignments helped to absorb the subject	5	8			3
14	Examinations and exercises are in line with the objectives of the subject	5	8	1	2	
15	Examinations and exercises help to think of more conservation	5	9		2	
16	Number of exams and the their recurrence are appropriate	5	6	2	1	1
17	The case of equipped lecture halls satisfactory	2	3		5	6



تصنيف المؤسسات الجامعية العربية – بالتركيز على تقرير ARWU لعام 2013

الدكتورة نوال بن عمارة
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة – الجزائر
b.naoual_sf@yahoo.com

الأستاذ عبد الحق بن تفات
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة – الجزائر
bentabdelhak@yahoo.fr

الدكتور العربي عطية
مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي
جامعة ورقلة – الجزائر
a.atiaa@yahoo.com

الملخص: *تهدف هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على موضوع تصنيف المؤسسات الجامعية العربية بحسب تقرير ARWU لعام 2013م، فضلاً عن الإشارة إلى تصنيف هيئات أخرى والمعايير المتخذة لهذه التصنيفات، وذلك من خلال إبراز واقع المؤسسات الجامعية العربية وتحليله، مع استعراض أهم المعوقات ونقاط الضعف التي تعاني منها، بالإضافة إلى نقد تصنيف ARWU وصولا إلى اقتراح الحلول والمتطلبات اللازمة للخروج بمعايير لتصنيف جامعات الدول العربية بما يضمن لها تحسين جودة خدماتها.*

الكلمات المفتاحية: *المؤسسات الجامعية العربية ، تقرير ARWU، نقد تصنيف ARWU، معايير التصنيف.*

المقدمة:

هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن هناك تزايد كبير لأعداد الطلبة في الجامعات على المستوى العالمي بصفة عامة وفي المؤسسات الجامعات العربية تحديداً لاسيما التزايد الكبير في معاهد وكليات العلوم الإنسانية ككليات الحقوق وكليات العلوم الاجتماعية وعلم النفس وغيرها، وقد يعتبر هذا الإجراء سياسة ينتهجها نظام التعليم العالي لتصريف الأعداد الهائلة التي تصله من قطاع التربية والمتحصلين على شهادة البكالوريا، وفي نفس الوقت نجد أن هذا الإجراء لم ينعكس على مخرجات البحث العلمي بحيث أن مخرجات البحث العلمي في المؤسسات الجامعية العربية لا تزال متردية ولم تلقى هذه المؤسسات المراتب المرموقة في تصنيف الجامعات باستثناء عدد قليل من المؤسسات كالجامعات السعودية التي احتلت مراكز مشرفة ضمن تصنيف جودة مؤسسات التعليم العالي العالمي.

ولهذا فإنه يشار حديثاً إلى الحوكمة الأكاديمية التي تساعد على تحقيق قدر كبير من الشفافية والعدالة للمؤسسات الجامعية بما يجعلها في اضطلاع بدورها الرئيسي في مواجهة التحديات التي تواجهها ناهيك عن حثها إلى اللجوء لالابتكار كي توفر تعليماً يمكن خريجيها من أن يصبحوا منافسين ويساهموا في النمو الاقتصادي والاجتماعي لبلدانهم[i].

لقد بدأ الاهتمام منذ سنوات عديدة بعملية تصنيف الجامعات university ranking وما يتبعها من جداول ترتيب الجامعات حسب أفضليتها وقد صدر أول تصنيف للجامعات على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1983م أما التصنيف الدولي للجامعات فقد بدأ في عام 2003 بصدور تصنيف جامعة "**شنغهاي**" والمسمى ARWU.

هناك العديد من المنظمات لتصنيف مؤسسات التعليم العالي، نذكر منها تصنيف ARWA الصادر عن جامعة "**جياو جونغ شنغهاي**" المستند إلى أربع (04) معايير هي[ii]: جودة التعلم بوزن نسبي 10%، جودة أعضاء هيئة التدريس بوزن نسبي 40%، الانتاج البحثي بوزن نسبي 40%، الانجاز الأكاديمي بوزن نسبي 10%، كما تقوم أيضا بتصنيف الكليات وفق معايير أخرى[iii]. وكذلك تصنيف QS (مؤشر كيو إس) الذي أطلق سنة 2004م وهو يغطي أربع جوانب أيضاً تتعلق بالبحث العلمي وهي: البحث العلمي، القابلية للتوظيف، الكفاءة التعليمية، والعالمية، حيث يصدر هذا المؤشر في ملحق لجريدة التايمز (THES) البريطانية ويقوم بدراسة ما يزيد عن 2000 مؤسسة جامعية ويصنف سوى 700 مؤسسة منها حسب معايير التالية السمعة الأكاديمية 40%، سمعة الجامعة لدى أرباب العمل 10%، نسبة عضو هيئة تدريس– طالب 20%، الاقتباس في المنشورات العلمية 20%، وتنوع جنسيات كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بـ 5% لكل فئة. و مؤشر تايمز للتعليم العالي"Times Higher Education Index" المتكون من (13) ثلاثة عشر مؤشرا فرعيا اختيرت لتعكس بشمول وتوازن نشاط الجامعات في مناحيها الأكاديمية والبحثية والاجتماعية نذكر من هذه المؤشرات الجزئية المعتمدة على سبيل المثال من هذه المؤشرات المدخول الصناعي والمنظور الدولي. كما نذكر من بين أهم هيئات تصنيف الجامعات الهيئة العامة للبحث في اسبانيا "Cybermetrics" التي تعتبر مختبر تابع للمجلس الأعلى للبحث العلمي هي من أهم هيئات البحث في إسبانيا التابعة إلى وزارة التربية والعلوم ومن أهم هيئات التصنيف عالمياً لتصنيفها لـ 12000 مؤسسة جامعية[iv].

تصدر هيئة "Cybermetrics" تقريرين سنويا، الأول في أواخر شهر جانفي (يناير) من السنة والثاني في نهاية شهر جويلية (يوليو). يعتمد الموقع الإلكتروني الاسباني Webometrics في قياس أداء الجامعات على مؤشرات كمية للمواقع الالكترونية للجامعات، فهو يعتمد على مؤشرات كحجم الموقع الإلكتروني للجامعة بـ 20%، ثرى الملفات بـ 15%، وانتشار رابط الجامعة بـ 50%.

---

[*] **A**cademic **R**anking of **W**orld **U**niversities يصدر التقرير عن جامعة "**جياو جونغ شنغهاي**" الصينية، ويقوم هذا التصنيف على فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة. ثم يتم تصنيف 1000 جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة، وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام .

1. إشارة إلى تصنيف الجامعات العربية دوليا

لقد صنفت الجامعات العربية للأسف في ذيل أغلب قوائم الهيئات المصنفة والمذكورة سابقاً كتصنيف ARWA وتصنيف QS و غيرها وأهم الدول العربية التي استطاعت أن تحصل على مراتب متوسطة من التصنيف نذكر السعودية و مصر[v].

فقد كان تصنيف الجامعات العربية وفق تصنيف ARWU ضمن أفضل 500 جامعة لعامي 2011م و 2012م جد متأخر وظهرت في هذا التصنيف بعض الجامعات من دولتي السعودية ومصر فقط، كما يبينه الموالي:

الجدول رقم 01: تصنيف الجامعات العربية عربيا وعالميا وفق معيار ARWU لسنتي 2011 و2012

البلد	الجامعة	الترتيب العربي 2011	الترتيب العربي 2012	الترتيب العالمي 2011	الترتيب العالمي 2012
السعودية	الملك سعود	1	1	224	212
السعودية	الملك عبد العزيز	-	2	-	332
السعودية	فهد للبترول	2	3	330	333
مصر	القاهرة	3	4	405	405

المصدر: نور الهدى بوطبة وآخرون، موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي IACQA 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 738.

من الملاحظ حسب هذا أن هناك غياب تام للجامعات العربية في التصنيف وفق معيار ARWU باستثناء بعض الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة فهد للبترول) وجامعة القاهرة المصرية، وعليه فإن هناك تأخر في الاهتمام بتحسين جودة مخرجات البحث العلمي بما يتناسب والمعايير التي تستخدمها هيئة ARWU لتصنيف الجامعات.

وإذا ألقينا نظرة أخرى في تصنيف ARWU لسنة 2010 فإننا نجد إضافة إلى الجامعات السعودية السابقة الذكر بعض الجامعات العربية التي صنفت في المراتب الأخير لهذا التصنيف (أكثر من الرتبة 1000) كجامعة أم القرى السعودية وجامعة النجاح الوطنية الفلسطينية والجامعة الأمريكية ببيروت وجامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة الكويت وجامعة قطر وغيرها[vi]. رغم أن هناك انتقاد لتصنيف ARWU من طرف الكثير من المختصين بدأ بمشكلة اللغة التي يعتمد عليها هذا التصنيف حيث يركز على الأبحاث المنشورة باللغة الانجليزية في حين أن الكثير من الدول العربية لا تزال مقرراتها الدراسية باللغة العربية كما أن صدى الاعلام يروج كثيرا لهذا التصنيف متجاهلاً هذا المشكل المحورى عند الكثير من الباحثين العرب الذين قد تكون كل مؤلفاتهم باللغة العربية[vii].

وإذا اخترنا أفضل جامعة في كل دولة وفق هذا التصنيف فإنه يمكن رسم الجدول التالي:

الجدول رقم (2): تصنيف أفضل جامعة لكل دولة العربية عربيا وعالميا وفق معيار ARWU لسنتي 2011 و2012

الدولة	الجامعة	تسلسلها دوليا	تسلسلها عربيا
فلسطين	جامعة النجاح الوطنية	1160	5
لبنان	الجامعة الأمريكية في بيروت	1181	6
الامارات العربية المتحدة	جامعة الامارات	1521	7
مصر	جامعة القاهرة	1604	8
الكويت	جامعة الكويت	1863	19
قطر	جامعة قطر	1910	11
السودان	جامعة الخرطوم	2208	14
الأردن	الجامعة الأردنية	2462	18
عمان	جامعة السلطان قابوس	2859	22
المغرب	جامعة الأخوين (أفران)	2904	22
الجزائر	أبي بكر بلقايد	3207	28
تونس	الجامعة الافتراضية التونسية	4349	41
الامارات	كلية دبي الحكومية	5232	63
الامارات	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا	6485	86

المصدر: بشار حميص، التصنيفات العالمية للجامعات .. دقيقة وعادلة؟ مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير 2011م، ص 23.

1. التعريف بتصنيف هيئة (ARWU)

لقد عهد كثير من الأكاديميين الإشارة إلى تصنيف شنغهاي (Shanghai Jiao Tang International Ranking) بأنه التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities, ARWU)، وهذا التصنيف من إصدار جامعة جياو تونغ شنغهاي، وقد صدر أول تصنيف عام 2003م من معهد التعليم العالي بالجامعة، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات

الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي .

يستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية محددة بدقة جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة. الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف 1000 جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة، وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام.

وبهذا بادرت الكثير من الحكومات إلى الاسراع في عقد مؤتمرات لتحصل مؤسساتها على رتبة حسنة في هذا التصنيف الذي يعد موضوعي وأكاديمي إلى حد كبير وقد كانت الحكومة الصينية سباقة إلى عقد مثل هذه المؤتمرات وعدداً كبيراً من المبادرات والمشروعات لتمكن جامعاتها لأن تصبح من الجامعات الرائدة عالميا وأصبحت تعقد المؤتمرات للتعريف بهذا التصنيف وتطوير أدواته وتحسين معاييره ليستمر جاذبا لجامعات العالم بما في ذلك أوروبا وأمريكا الشمالية.

الجدول رقم 03: المعايير الأساسية لتصنيف (ARWU)

المعيار	المؤشرات	الوزن النسبي
التعليم	يقصد به "الجو التعليمي" وذلك من وجهة نظر الطالب كما من وجهة نظر أكاديمية. ويعتمد هذا المعيار بشكل أساسي (بنسبة 50%) على دراسة تنشرها مؤسسة "توموسن رويترز" حول السمعة الإكاديمية للمؤسسات التعليمية (Academic Reputation Survey). كما أن هناك جوانب أخرى تؤخذ في الاعتبار في هذا المعيار، مثل نسبة عدد الطلبة إلى عدد العاملين، ونسبة عدد الحاصلين على درجة الدكتوراه بين العاملين، وغيرهما.	%30
البحث	الجانب الأساسي في هذا المعيار (85% منه) يعتمد على استطلاع بين الأكاديميين حول سمعة الكليات البحثية. كذلك يعتمد على جوانب أخرى، أهمها الدخل الذي تحصّله الجامعة مقابل جهدها البحثي وجوانب أخرى بنسب قليلة.	%30
الاقتباس والأثر البحثي	يقيس هذا المعيار عدد المرات التي يُقتبس فيها عمل بحثي ما من قبل الأكاديميين، وذلك وفقاً لقاعدة بيانات "توموسن رويترز".	%32.5
الدخل الصناعي/الإبداع	يقاس هنا مقدار المعرفة التي تقدمها المؤسسة للصناعة، وذلك من خلال قياس الدخل المالي الذي تحصل عليه من قبل المؤسسات الصناعية.	%2.5

المصدر: بشار حميص، التصنيفات العالمية للجامعات .. دقيقة وعادلة؟ مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير 2011م، ص 55.

وإذا ألقينا نظرة على تصنيف (ARWU) لسنة 2013م للجامعات العربية فإن التأخر لا يزال مخيم على الجامعات الرائدة في الوطن العربي، ويبين ذلك الجدول الموالي:

الجدول رقم 04: تصنيف الجامعات العربية عربيا وعالميا وفق معيار ARWU لسنة 2013

البلد	الجامعة	الترتيب العربي	الترتيب العالمي
السعودية	الملك سعود	1	151-200
السعودية	الملك عبد العزيز	2	201-300
السعودية	فهد للبترول	3	301-400
مصر	القاهرة	4	401-500
السعودية	الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا	5	401-500

المصدر : www.arwu.org/arwu 2013

وفقاً للجدول أعلاه فإنه يمكن استنتاج أن تصنيف (ARWU) لسنة 2013م للجامعات العربية لم يتغير كثيراً عنه في سنة 2012 وفي سنة 2011 فنفس الجامعات قد ظهرت في جدول التصنيف في كل السنوات القليلة الماضية باستثناء ظهور جامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا لأول مرة في تصنيف (ARWU) وبمرتبة أخيرة عربيا.

قد تصنيف (ARWU)

رغم أن تصنيف جامعة "شنغهاي" (ARWU) هو الأكثر شهرة في التصنيفات إلا أنه يتعرض لانتقادات قوية من قبل الخبراء في شتى أنحاء العالم، ونذكر على سبيل المثال أنه تزايدت الشكوك بشأن مصداقيته عندما قام الباحث الروماني "راضوان فلوريان" "Razvan . V. Florian" بجمع البيانات الخام التي اعتمد عليها في تصنيف "شانغهاي" واستخدام المنهجية نفسها لتصنيف الجامعات غير أنه لم يتحصل على نفس الترتيب المعلن عنه في سنة 2007م وقد نشر بحثه في مجلة علمية محكمة هي "سينتوميتريكس" (Scientometrics). من أهم الانتقادات الموجهة لتصنيف (ARWU) نذكر أنها لا تأخذ في الاعتبار رؤية ورسالة المؤسسة الجامعية وأهدافها الاستراتيجية فلا يصح التقييم بناءا على معايير عامة لا تنظر إلى خصوصية المؤسسة. كما أن معايير التقييم هي معايير انتقائية من طرف جامعة شنغهاي المكلفة بالسهر على تصنيف (ARWU) وأن هذه المعايير الانتقائية تختلف من هيئة تصنيفية لأخرى ولا توجد معايير ثابتة ومتفق عليها دولياً لكل الهيئات، ناهيك عن التفاوت في الأوزان النسبية المقترحة لكل معيار، كما أنه توجد بعض جوانب الجودة المهمة لا تأخذ بعين الاعتبار ولا يمكن قياسها بالأرقام والأوزان[viii].

- ✓ هناك اعتماد كبير بنسبة 30 % على الإنجازات الفردية (أي الخريجين من أعضاء هيئة التدريس الذين نالوا جوائز نوبل وأوسمة فيلدز)؛
- ✓ تحصل الهيئة القائمة بمهمة التصنيف على المعلومات من المؤسسات الجامعية أو من المواقع الالكترونية لها ولا تقوم بزيارة هذه المؤسسات والتحقق من مصداقية هذه البيانات وينعكس ذلك على مصداقية تصنيف (ARWU) لأن هناك بعض المؤسسات الجامعية تقوم بتزويد الهيئة ببيانات غير دقيقة بهدف الحصول على مرتبة أعلى في جدول التصنيف؛
- ✓ لا يوجد قياس لمدى انتشار الجودة الأكاديمية في الجامعة، فإن استخدام الفائزين في السنوات الماضية كمقياس لجودة الفترة الحالية أمر مشكوك فيه؛
- ✓ يعتمد تصنيف (ARWU) على سمعة وشهرة المؤسسات الجامعية وبالتالي هذا الإجراء فيه شيء من التحيز إلى المؤسسات الجامعية العريقة والتي كونت عراقتها عبر عقود من الزمن. وهذا يمنع المؤسسات الناشئة ذات الجودة العالية من الظهور في جدول التصنيف؛
- ✓ **إشكالية اللغة:** يوصف تصنيف "شانغهاي" على أنه عالمي على غرار باقي التصنيفات، وفي هذا الصدد كتب ثلاث باحثين فرنسيين بحثاً عنوانه

"هل علينا أن نصدق تصنيف شانغهاي؟" ينتقدون فيه التصنيف بشدة في عام 2009م. ليس هذا فحسب بل قد أحصى الباحثون 18 بحثاً ناقداً لتصنيف "شانغهاي"، وما روجت له الكثير وسائل الاعلام الناطقة باللغة الانجليزية دون نشر الانتقادات المتوالية لهذا التصنيف، واعتماده في معايير التصنيف على المنشورات في المجلات المحكمة باللغة الانجليزية فقط ولا مجال للغة العربية في تلك المعايير، وبالتالي فإن الجدل يبقى قائم في تصنيف كل أنواع الدراسات وبمختلف اللغات خصوصاً في الدراسات الانسانية والحقوقية التي تنشر عادة بلغة الدولة المحلية؛

- ✓ إن من معايير تصنيف (ARWU) اعتمادها على حصول خرجي الجامعات على جائزة "نوبل" باستثناء الحصول على الجائزة في الأدب أوالسلام، وبالتالي غياب الجامعات العربية التي قد يكون من خريجيها من المتحصلين على جائزة "نوبل" كجامعة القاهرة التي استثنية من التصنيف رغم حصول خريجيها الثلاثة على الجائزة* ثم أنه قد تحدث خلافات بين الجامعات في انتماء أحد الخرجين لها إن تحصل على الجائزة إن كان قد درس في جامعتين وبالتالي سوف يستعصى تصنيف الجامعة التي تخرج منها المتحصل على الجائزة (مثلا هناك صراع بين الجامعات الألمانية حول انتماء العالم "ألبرت أينشتاين" لها).
- ✓ يشار أيضاً إلى ما يسمى بانتقاد "**الصلاحية الاحصائية**" " **Statistical validity**" فقد تم القيام بدراسات مهمة للصلاحيات الاحصائية لعمليات التصنيف في كل من الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة وقد بينت هذه الدراسات أن نتائج التصنيف لا يمكن أن يعتمد عليها من الناحية الاحصائية.

الخاتمة:

بالنظر في الانتقادات الموجهة إلى تصنيف (ARWU) فإنه يمكن القول أن عدم الظهور في هذا التصنيف ليس هو الدليل على تخلف الجامعات، كما أن الظهور عليها ليس دليلاً على التقدم بالظرورة ولكن لابد من الإشارة إلى أن تصنيف الجامعات العربية في جدول (ARWU) أو غيره من النظراء يعد ميزة لهذه الجامعات ويؤهلها لأن تصنف ضمن الجامعات المعترف بها عالمياً وهذا إنها يدل على اهتمامها بالمحيط الخارجي ويقظتها العالمية ومحاولتها لمجارات الجامعات العالمية وبالتالي ينعكس ذلك إيجاباً على أدائها الاجتماعي والاقتصادي محليا وعالميا.

التوصيات:

حسب أغلب التقارير التي تصنف الجامعات عالميا يلاحظ بقاء مستوى الجودة في الكثير من الجامعات العربية على حالها متدنية في السنوات الأخيرة لاسيما سنوات 2009 إلى غاية 2012م، وقد تبين هذا من خلال بقاء نفس الجامعات العربية المصنفة حسب هيئات التصنيف كتصنيف ARWU وتصنيف QS وتصنيف Webometrics وغيرها وهي الجامعات السعودية التي تحقق مستويات متوسطة في التصنيف العالمي إضافة إلى جامعة القاهرة المصرية.

ومن أجل توجيه جهود المؤسسات الجامعية العربية توصلنا إلى بعض التوصيات الرامية إلى تحسين جودة مخرجاتها لكي تحتل مراكز متقدمة في التصنيف الموالي لهيئة ARWU خصوصاً وباقي هيئات التصنيف عموماً نقترح ما يلي:

- التفاوض مع هيئات التصنيف العالمية لأخذ المنشورات باللغة العربية في الاعتبار عند التصنيف وإدراج الكتب ورسائل الدكتوراه؛
- إيجاد هيئة عربية تُعْنى بتصنيف الجامعات العربية لتجاوز الكثير من الاعتبارات اللاموضوعية للكثير من هيئات تصنيف الجامعات عالمياً بدأ بمشكل اللغة وغيرها من بعض الخصوصيات التي تفرضها هيئات التصنيف (كعدم إدراج جوائز نوبل في الأدب أوالسلام في معيار ARWU).
- ضرورة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الجامعات العربية؛
- ضرورة تكثيف نشاط الجامعات في الشبكة العنكبوتية للمحافظة على مكانتها وتحسين رتبتها؛
- ضرورة تحسين محتويات الملفات العلمية المعروضة للجامعات في الشبكة العنكبوتية؛
- تشجيع الاهتمام بالاتفاقيات بين الجامعات العربية وجامعات الدول الرائدة فيما يخص التعليم الجامعي الافتراضي؛ حيث تعاني المؤسسات الجامعية العربية من نقص في هذا المجال؛

المراجع (References):

[i] أحمد محمد أحمد برقعان و عبدالله علي القرشي، حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي حول عولمة الادارة في عصر المعرفة، جامعة الجنان، طرابلس – لبنان، 15-17 ديسمبر 2012، ص04.

[ii] عائشة سيف الأحمدي، التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14 العدد 2 يونيو 2013، ص 541.

[iii] Andrejs Rauhvargers, global university rankings and their impact, EUA, Belgium, 2011, P25.

[iv] وزارة التعليم العالي السعودية، الجامعات السعودية على الخارطة الدولية، تقرير 2013، ص 22.

[v] Goolam Mohamedbhai, Global Rankings of Universities: Where do African Universities Stand?, Residential Workshop Johannesburg, 5-9 November 2012, p 15.

[vi] بسمان الفيصل، التصنيفات الدولية للجامعات وموقف الجامعات العربية، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، رجب 1432هـ، ص 23.

[vii] بشار حميص، التصنيفات العالمية للجامعات .. دقيقة وعادلة؟ مجلة آفاق المستقبل، العدد 09، يناير 2011م، ص 55.

[viii] سالم بن رضا رضوي، تصنيف مؤسسات التعليم العالي. مسؤولية من؟، مجلة أنوار، العدد 340، الاثنين 11 نوفمبر 2013، ص02.

* الروائي نجيب محفوظ (حاصل على جائزة نوبل للآداب)، و الرئيس الفلسطيني السابق ياسر عرفات، والرئيس السابق للوكالة الدولة للطاقة الذرية محمد البرادعي (الحاصلان على جائزة نوبل للسلام).

حول تطبيق معايير اللوازم والمشتريات في التعليم المفتوح
جامعة القدس المفتوحة نموذجاً

د. شادية مخلوف
جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
shadiaim@yahoo.com

ملخص: *تعد جامعة القدس المفتوحة رائدة في مجال التعليم المفتوح في فلسطين وفي الوطن العربي ورافعة راية ديمقراطية التعليم بما توفرة لجميع الراغبين في التعليم الجامعي والقادرين عليه من فرص متكافئة من التعليم والتدريب القائم على نظام التعليم المفتوح، مع حرصها على ضمان مستوى عال لنوعية هذا التعليم. حيث يعد التعليم المفتوح استراتيجية تعليمية تقوم على تقليص القيود على الالتحاق بالتعليم الجامعي وبخاصة تلك التي صاحبت نشأة المؤسسات التقليدية في التعليم العالي وتطورها، سواء أكانت قيوداً في العمر أم في المعدل، أم سنة التخرج في شهادة الثانوية العامة، أم الامكانات المادية و المؤهلات العلمية والبرامج الدراسية وغيرها الكثير .(موقع جامعة القدس المفتوحة،2013)*

وعليه تاتي هذة الورقة لالقاء الضوء على اجراءات العمل الخاصة بادارة وضبط ومتابعة اللوازم والمشتريات وذلك من خلال نظام توثيق الاجراءات المعتمد في التعليم المفتوح بجامعة القدس المفتوحة وتشمل (ضبط ومتابعة المستودعات المركزية و اجراءات عمل ادراة اللوازم والمشتريات والتى تنقسم الى ثلاثة اقسام اولا: ضبط ومتابعة العقود ثانيا: اجراءات العطاءات المركزية،ثالثا:اجراءات وتقييم واعتماد الموردين بالاضافة الى اجراءات عمل قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة والتى تقسم الى قسمسن اولا: المستودعات المحلية ، ثانيا:المشتريات المحلية). حيث يتم تزويد الجهات المعينة بنتائج التدقيق والمتابعة من اجل الحصول على التغذية الراجعة للتطوير والتحسين، حيث أنه نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على مدى التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، وفي مجال التعليم المفتوح فإن هذا الموضوع يأخذ أهمية خاصة كونة يعدُّ استراتيجية تعليمية لتقليص القيود على الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وبناءً على ما سبق فان جامعة القدس المفتوحة أثبتت مدى نجاح هذا النمط التعليمي الذي كان للجامعة فضل الريادة في تطبيقة، حيث أن كثيراً من الجامعات المقيمة بدأت تأخذ به وأصبح جزءاً من برامجها الأكاديمية، بما يعني أن التعليم المفتوح أضحى تعليماً رائداً بما يمتلكه من تقنيات تعليمية حديثة ومبادئ راسخة يمكن ان تسهم في دفع عجلة التنمية .

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة – اللوازم والمشتريات – التعليم المفتوح – جامعة القدس المفتوحة*

مقدمة:

ساهمت التطورات التكنولوجية التي لامست ابعاد المنظومة الحياتية في جعل كثير من المجتمعات الانسانية تتجه إلى تجديد انماط التعليم الجامعي، واقامة اشكال تعليمية جامعية تركز في أهدافها على توسيع فرص التعليم وجعله أكثر مرونه، مع عدم اثقال كاهل الدولة بمزيد من الاتفاق عليه. ذلك لتتمكن من مواجهة التزايد الكبير في الطلب على التعليم من قبل فئات المجتمع وتحقيق اهداف التقدم ومواكبة العصر. وظهرت انماط جديدة للتعليم الجامعي كمؤسسات التعليم عن بعد Distance education والجامعات الافتراضية Virtual Universities والتعليم المفتوح Open education والتعليم الالكتروني Electronic learning وغيرها (الايوبي،2010). كانت فلسطين من بين الدول التي ادركت حاجتها إلى أنماط جديدة من التعليم العالي وتدفع بالمجتمع إلى تكيف اكبر مع مقتضيات التطور وسعياً لتطوير منظومه التعليم العالي وتنفيذا لسياسة الاستيعاب الجامعي قامت جامعة القدس المفتوحة بتطوير وطرح أنظمة جديدة للتعليم العالي وكان من بينها نظام التعليم المفتوح والذي جاء بمثابة اطلالة تعليمية تغطي الاعداد المتزايده من الطلاب وتتسع لمن فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي النظامي والراغبين في متابعة تعليمهم. ويطبق حاليا التعليم المفتوح في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين منذ عشرين عاماً.

وعليه تاتي هذة الورقة لالقاء الضوء على اجراءات العمل الخاصة بادارة وضبط ومتابعة اللوازم والمشتريات وذلك من خلال نظام توثيق الاجراءات المعتمد في التعليم المفتوح بجامعة القدس المفتوحة وتشمل (ضبط ومتابعة المستودعات المركزية و اجراءات عمل ادراة اللوازم والمشتريات والتى تنقسم الى ثلاثة اقسام اولا: ضبط ومتابعة العقود ثانيا: اجراءات العطاءات المركزية،ثالثا:اجراءات وتقييم واعتماد الموردين بالاضافة الى اجراءات عمل قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة والتى تقسم الى قسمسن اولا: المستودعات المحلية ، ثانيا:المشتريات المحلية). حيث يتم تزويد الجهات المعينة بنتائج التدقيق والمتابعة من اجل الحصول على التغذية الراجعة للتطوير والتحسين، حيث أنه نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على مدى التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، وفي مجال التعليم المفتوح فإن هذا الموضوع يأخذ أهمية خاصة كونة يعدُّ استراتيجية تعليمية لتقليص القيود على الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وقد حاولت هذه الورقة التركيز على توضيح الالية التي يتم من خلالها توثيق وضبط جميع العمليات الأكاديمية والادارية والفنية والانتاجية في الجامعة من أجل ضمان ضبط وتطوير واكتشاف مواطن الضعف والعمل على تصحيحها وضمان عدم تكرارها وبالتالي التطوير والتحسين المستمرين على جميع الأعمال، وتوفير إجراءات وتعليمات عمل موثقة وواضحة التنفيذ لضبط العمليات الإدارية وتجنب الوقوع في الخطأ، وتوفير ثقة لدى المستفيدين. بالاضافة الى تعزيز مواطن القوى منها.

وعليه، فان فالتعليم المفتوح: نظام تعليمي يمثل امكانية تطوير الهيكل التعليمي من القاعدة للقمة، ويقدم صورة جديدة للتعليم متحررة من القيود المتعارف عليها في النظم التقليدية للجامعات وفق اجراءات تتسم بالمرونة في الانتاج والتطبيق والقبول والتسجيل وفتح نفاق التعليم امام شرائح مختلفة من المجتمع.(الفراء، 2007).

يقدم التعليم المفتوح صورة جديدة للتعليم وفق اجراءات تتسم بالمرونه لتوسيع فرص التعليم الجامعي مع الاستفادة من تقنيات الاتصال عن بعد والتقنيات التربوية والتعليمية (الفرجاني، 1993) بغية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وهو مفتوح لجميع شرائح المجتمع، ولكل فئات السن من الجنسين ولذوي المعدلات المختلفة (شاش، 2008) ويشير التعليم المفتوح إلى وجود نقله في العلاقة بين المتعلم والمعلم في اتجاه العلاقة بين المتعلم والموجه (القلا، 2005).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الرئيسة الآتية :

- ما مدى ملائمة وحاجة التعليم المفتوح للجودة؟
- ما إجراءات العمل الخاصة بإدارة وضبط ومتابعة الوازم والمشتريات:
- كيف تتم إدارة وضبط المستودعات المركزية.
- كيف يتم ضبط ومتابعة قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- القاء الضوء على اجراءات العمل الخاصة بادارة وضبط ومتابعة اللوازم والمشتريات وذلك من خلال نظام توثيق الاجراءات المعتمد في التعليم المفتوح بجامعة القدس المفتوحة وتشمل (ضبط ومتابعة المستودعات المركزية و اجراءات عمل ادراة اللوازم والمشتريات والتى تنقسم الى ثلاثة اقسام اولا: ضبط ومتابعة العقود تانيا: اجراءات العطاءات المركزية،ثالثا:اجراءات وتقييم واعتماد الموردين بالاضافة الى اجراءات عمل قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة والتى تقسم الى قسمسن اولا: المستودعات المحلية ، ثانيا:المشتريات المحلية).
- تزويد الجهات المعينة بنتائج التدقيق والمتابعة من اجل الحصول على التغذية الراجعة للتطوير والتحسين.

أهمية الدراسة:

- ياخذ موضوع جودة اللوازم والمشتريات في التعليم المفتوح أهمية خاصة كونة يعدُّ استراتيجية تعليمية لتقليص القيود على الالتحاق بالتعليم الجامعي.
- تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها – على حد علم الباحث – من أوائل الدراسات في فلسطين التي استهدفت تطبيق جودة اللوازم والمشتريات في التعليم المفتوح.

تشكل هذه الدراسة بنتائجها وتوصياتها تغذية راجعة لكل المحاولات والدراسات المستقبلية التي تستهدف اجراءات العمل في مؤسسات التعليم المفتوح وجودتها.

حدود الدراسة:

تجري هذه الدراسة في السنة الدراسية 2014/2013 مستهدفة مؤسسات التعليم المفتوح ومتخذة جامعة القدس المفتوحة نموذجا لاهميتها واتخاذها التعليم المفتوح إطارا عاما لعملياتها التعليمية التعلمية.

منهجية الدراسة:

يستخدم في هذه الدراسة المنهج التحليلي لمناسبته طبيعة الدراسة وموضوعها حيث يتم وفق هذا المنهج جمع البيانات وتحليلها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1. معايير الجودة: وهي الأفعال المخططة، والمنظمة، والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة بأن المنتج أو الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة وهي تحتاج إلى تقويم مستمر للعناصر التي تعكس ملائمة التصميم والمواصفات للتطبيقات إضافة لتحقيق وتعديل عمليات الإنتاج والتركيب والفحص وقد يتطلب منح الثقة تقديم الإثبات.
2. اللوازم والمشتريات: توفير احتياجات الجامعة كافة،وشراء ما يتقرر من اللوازم وتخزينها وطباعة مقرراتها التعليمية باستخدام أنسب طرق الشراء من طرح عطاءات، أو استدراج عروض، أو تلزيم أو شراء مباشر حسب الصلاحيات والأحكام الواردة في نظام اللوازم المعمول به في الجامعة.
3. التعليم المفتوح : ويقدم صورة جديدة للتعليم متحررة من القيود المتعارف عليها في النظم التقليدية للجامعات وفق اجراءات تتسم بالمرونة في الانتاج والتطبيق والقبول والتسجيل وفتح نفاق التعليم امام شرائح مختلفة من المجتمع.
4. جامعة القدس المفتوحة: مؤسسة وطنية للتعليم العالي مركزها القدس الشريف، تتمتع بشخصية مستقلة علميا وماليا وإداريا، وتعمل على تقديم خدماتها التعليمية باستخدام نظام التعليم المفتوح وتعمل بسياسة التطور والتغير وفقا للتطورات العالمية في التكنولوجيا والطرق التعليمية وحاجات الشعب الفلسطيني.

جامعة القدس المفتوحة:

فقد بدأ التفكير في انشائها لجامعة القدس المفتوحة عام 1975 بهدف تلبية احتياجات الشعب الفلسطيني خاصة والشعب العربي عامة. ومن

اجل ذلك خطت الجامعة خطوات كبيرة في مجالات مختلفة، فقد حققت انتشاراً واسعا على الصعيدين المحلي والدولي، فعلى الصعيد المحلي، تم افتتاح العديد من المناطق التعليمية والمراكز الدراسية الجديدة بالاضافة على عدد من الدوائر والمراكز الفنية والإنتاجية حيث يزيد عددها عن الثلاثين. اما على الصعيد الدولي فقد تم افتتاح فرع للجامعة في كل من الامارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، كما ان لها مكتب فني في عمان. ان الجامعة عضو في مجلس التعليم العالي الفلسطيني والمجلس الدولي للتعليم عن بعد، واتحاد الجامعات العربية واتحاد جامعات العالم المفتوحة لجنوبي شرق اسيا، كما انها عضو الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.(مخلوف،2004) وفي ظل الظروف السكانية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية الصعبة والممزقة بسبب احتلال الوطن وتشتت الأهل، باشرت الجامعة خدماتها التعليمية في فلسطين عام 1991، من خلال ست مناطق تعليمية أقامتها في المدن الفلسطينية الكبرى، ضمت في البداية قرابة ألف ومائتي طالب وطالبة، ثم أخذت هذه أعداد الملتحقين بها تتزايد سنة تلو سنة أخرى نتيجة لسياستها التعليمية الرائدة حتى بلغ العدد عام 2011–2012 أكثر من ستين الف طالب وطالبة موزعين على 22 منطقة ومركز دراسي. (القبول والتسجيل والامتحانات،2012)

للمحافظة على هذا النجاح وللرقي بالمستوى العلمي والفني للجامعة ولمواصلة مسيرة العطاء، كان لا بد من التفكير بالتركيز على النوع جنبا إلى جنب مع الكم و الكيف، لذلك ارتأت إدارة الجامعة ضرورة تبني والتخطيط للوصول إلى تطبيق نظام الجودة الشاملة في الجامعة. فنظام الجودة الشاملة يعتبر منحي تنظيمي للادارة والمراقبة يقوم على قيادة الادارة العليا للنشاطات المختلفة المتعلقة بالتحسين المستمر للنوعية (الجودة)، كما يقوم على اشراك جميع العاملين في المؤسسة و جميع الدوائر فهيا . وتركز نشاطات الادارة والمراقبة باستمرار على ضمان اتصاف المنتجات والخدمات بمستويات الجودة.(الجودة،2004) وقد أشارت الدراسات المرتبطة ان تطبيق هذا النظام يراعي التفكير والتخطيط، ووضع الاهداف المتوسطة والبعيدة، واشراك جميع من لهم علاقة بالمؤسسة في العمليات الانتاجية والخدمية، واعطائهم الاهمية والمكانة والاحترام بالاضافة إلى ضرورة تدريب العاملين واعادة تدريبهم واكسابهم مهارات جديدة ليؤدوا عملهم على احسن وجه وضمن المستويات والمعايير المنشودة. وفي سعي جامعة القدس المفتوحة لتطبيق هذا النظام لقد تم اجراءات عمل ضمن نظام التوثيق المعتمد في الجامعة يعنى بادارة الموارد البشرية وذلك من اجل تسهيل ضمان الجودة في التعليم المفتوح وكذلك لعمليات المتابعة والتطوير المستمر والوقوف على نقاط القوة والضعف من اجل تعزيزها وتحسينها ويمكن القول انة يعتبر نموذجا يحتذى به. (مخلوف واخرون،2004)

اجراءات العمل الخاصة بادارة وضبط اللوازم والمشتريات:

في هذا الجزء سيتم توضيح الخطوات التنفيذية الواجب اتباعها بادارة وضبط ومتابعة اللوازم والمشتريات وذلك من خلال نظام توثيق الاجراءات المعتمد في التعليم المفتوح بجامعة القدس المفتوحة وتشمل (ضبط ومتابعة المستودعات المركزية و اجراءات عمل ادراة اللوازم والمشتريات والتى تنقسم الى ثلاثة اقسام اولا: ضبط ومتابعة العقود تانيا: اجراءات العطاءات المركزية،ثالثا:اجراءات وتقييم واعتماد الموردين بالاضافة الى اجراءات عمل قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة والتى تقسم الى قسمسن اولا: المستودعات المحلية ، ثانيا:المشتريات المحلية).

1. <u>ضبط ومتابعة المستودعات المركزية</u>.

أ. الاستلام والإدخال في المستودع المركزي.

1. فاتورة الشراء أو الإرسالية.
2. وجود تبرعات أو منح خارجية للجامعة بعد أخذ الموافقات من رئاسة الجامعة.
3. سند إخراج من وحدة إدارية أخر.
4. إخراج بعض الأصناف التي أقر إتلافها وثبت عكس ذلك بموجب قرار إداري معتمد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
5. تعديل رصيد جرد المستودعات بموجب قرار إداري معتمد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
6. معالجة أخطاء الإخراج على البرنامج المحوسب أن وجدت بموجب قرار إداري معتمد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
7. في تاريخ استلام المشتريات الموضح حسب (قرار الإحالة/ فاتورة الشراء) يقوم أمين المستودع المركزي باستلام جميع المشتريات بالاشتراك من خلال لجنة الاستلام المركزية.
8. تقوم لجنة الاستلام المركزية بتعبئة نموذج استلام فني مركزي(F-SP-RC-01) مركزي بالمشتريات حسب قرار الإحالة/فاتورة الشراء وفي حال كانت بعض المشتريات غير متوافقة مع المواصفات المطلوبة يتم توضيح ذلك على نموذج الاستلام الفني وتوقيع لجنة الاستلام المركزية ومن ثم ارجاع الاصناف غير المتوافقة مع المواصفات المطلوبة إلى المورد بموجب كتاب رسمي.
9. أما في حال كانت جميع المشتريات متوافقة مع المواصفات المبينة في كتاب/ كتب الإحالة يقوم أمين المستودع المركزي بتعبئة سند إدخال (F-SP-RC-02) من خلال النظام المحوسب.
10. يقوم أمين المستودع المركزي بتصنيف المواد الموردة والتأكد من الكميات والنوع وصلاحيات المواد مثل الأحبار وعدم تخزينها لفترة طويلة وترتيبها في المستودعات بحيث يسهل الوصول للصنف بسرعة ووضع الأصناف على مشاتيح وعدم رفعها للسقف وترك مسافات بينها ومن ثم يقوم أمين المستودع المركزي بإرسال نموذج الاستلام الفني المركزي مع سندات الإدخال

والإرساليات وكتب الإحالة بعد الاحتفاظ بنسخة منها إلى رئيس قسم المستودعات المركزية للمراجعة والتدقيق والمتابعة لأغراض تقييم الموردين وتحويلها للدائرة المالية.

ب. الإخراج من المستودعات المركزية.

1. تتم عملية الإخراج من المستودعات المركزية حسب الداخل أولا خارج أولا إلا في حالة إعطاء تعليمات أخرى بموجب:
2. نموذج الطلبيات الصادرة/ الواردة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) المرسل من جميع وحدات الجامعة الإدارية.
3. إرجاع إلى مورد بعد الاستلام في حال تم كشف بعض الأصناف تالفة أو غير مطابقة للمواصفات.
4. نموذج إخراج توالف الموقع من لجنة الإتلاف المركزية.
5. معالجة أخطاء الإدخال على البرنامج المحوسب بموجب قرار إداري معتمد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
6. تعديل رصيد جرد المستودعات بموجب قرار إداري معتمد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
7. يتسلم أمين المستودع المركزي نموذج الطلبيات الواردة (F-SP-PC-01)من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب المرسل من جميع وحدات الجامعة الإدارية، ومن ثم يقوم بالمتابعة معهم للوصول إلى الاحتياجات الفعلية على أن يتم تحويلها إلى رئيس قسم المستودعات المركزية لدراسته واعتماده وإرجاعه للمتابعة حسب توصية مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
8. يقوم أمين المستودع المركزي بإخراج المستلزمات الموافق عليها مع تعبئة نموذج سند إخراج (F-SP-RC-03) من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب، على أن تكون الطريقة المعتمدة للإخراج هي طريقة الوارد أولاً صادر أولاً.

ج. جرد المستودعات المركزية.

1. يقوم أمين المستودع المركزي بفحص صلاحيات طفايات الحريق باستمرار وجاهزيتها وفحص النظافة العامة وعدم التدخين والإنارة والتهوية الجيدة.
2. يقوم رئيس قسم المستودع المركزي بعمل جرد محلي دوري نصف سنوي في 3/31 من كل عام وتعبئة كشف جرد المستودعات اليدوي (F-SP-RC-04)، ومقارنته مع تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) من خلال النظام المحوسب ورفع النتائج لرئيس قسم المستودعات المركزية للدراسة والمتابعة.
3. تقوم لجنة المستودعات المركزية بجرد المستودعات بناءً على توجيهات أ.د رئيس الجامعة اعتباراً من تاريخ 9/23 إلى تاريخ 9/30 وتغلق في هذه الفترة المستودعات المركزية وتكون النتائج النهائية للجرد المركزي في نهاية دوام 9/30 حاسوبياً.
4. يتم إعلام جميع وحدات الجامعة الإدارية بإغلاق المستودعات للجرد وتلبية جميع طلباتهم وحاجاتهم قبل تاريخ الإغلاق أعلاه بأسبوعين ومن ثم يتم إغلاق المستودعات (إدخال/ إخراج) قبل الجرد.
5. تبدأ لجنة الجرد المركزية بالتحقق من الموجود فعلياً في داخل المستودعات المركزية وتثبيت ذلك على نموذج كشف جرد المستودعات اليدوي (F-SP-RC-04) الذي يتم طباعته من خلال النظام المحوسب، وإدخال جميع بيانات الجرد على شاشة تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) ومن ثم التحقق من عملية الإدخال لتلاشي أخطاء الإدخال.
6. يتم طباعة تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) والتحقق من الفروقات ما بين رصيد الحاسوب ورصيد الجرد اليدوي إن وجدت والمتابعة للوصول إلى النسخة النهائية من تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) وتوقيع لجنة جرد المستودعات المركزية على ذلك وإرسال النسخة الأصلية من تقرير نتائج جرد المستودعات لدائرة اللوازم والمشتريات ليقوم رئيس قسم المستودعات المركزية بمراجعته ورفع التقارير اللازمة لمدير دائرة اللوازم والمشتريات مبينا الفروقات الملحوظة، الأخطاء بالجرد أو النواقص إن وجد للدراسة والمتابعة.
7. يتسلم أمين المستودع المركزي القرار النهائي على نتائج الجرد بحيث تثبت جميع تعديلات الجرد بتاريخ 9/30.
8. في حال وجود فروقات ملحوظة في الجرد يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات برفعها للجهات المعنية حسب التسلسل الإداري المعتمد.(اللوازم والمشتريات،2007)

د. الإتلاف

يتم الإتلاف في المستودعات المركزية للجامعة بالطرق التالية:

أ.الإتلاف اللامركزي.

ب. الإتلاف المركزي.

أ. الإتلاف اللامركزي (إتلاف الأثاث والأدوات المكتبية والمقررات الدراسية والأجهزة والمعدات باستثناء الحاسوب وتوابعها)

1. في بداية شهر يوليو "تموز" من كل عام يقوم أمين المستودع المركزي بطباعة كشف التوالف اليدوي الفرعي (F-SP-RC-07) من خلال النظام المحوسب وتعبئته من خلال التحقق من جميع توالف المستودعات المركزية وتوقيع لجنة الإتلاف المركزية.
2. يقوم أمين المستودع المركزي بطباعة تقرير نتائج التوالف المحوسب (F-SP-RC-08) من النظام المحوسب حيث يحتوي على قائمة المواد التالفة التي تم ترحيلها على النظام المحوسب أولا بأول ومن ثم يتم مقارنة محتويات التقرير مع كشف التوالف اليدوي الفرعي (F-SP-RC-07 والوصول إلى نسخة نهائية من المواد التالفة في تقرير نتائج التوالف المحوسب الفرعي ومن ثم طباعة التقرير واعتماده من

لجنة الإتلاف المركزية توقيعها عليه بأول النسخة الأصلية إلى دائرة اللوازم والمشتريات بعد ترحيله على النظام المحوسب وذلك للدراسة والرد.

3. يتسلم أمين المستودع المركزي كتاب موافقة من مدير دائرة اللوازم والمشتريات على تنفيذ الإخراج أو إعادة النظر في كشوفات الإتلاف.

ب. الإتلاف المركزي (إتلاف أجهزة الحاسوب وتوابعها).

1. يتسلم أمين اللوازم في مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جميع وحدات الجامعة الإدارية القطع التالفة مرفق معها :سندات الإخراج (F-SP-RC-03) وتقرير صيانة قطع الحاسوب وتوابعها (F-SP-LRC-04)
2. يقوم أمين اللوازم في مركز الـICTC بإدخال قطع التالف من خلال سند إدخال على النظام المحوسب.
3. بتاريخ 7/15 من كل عام يقوم أمين اللوازم في مركز الـICTC بطباعة كشف توالف أجهزة الحاسوب وملحقاتها اليدوي (F-SP-RC-12) وتعبئته ومقارنته مع الارصدة على النظام المحوسب ومن ثم إرساله إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
4. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بتشكيل لجنة إتلاف مركزي لأجهزة الحاسوب ومن ثم تقوم لجنة الإتلاف المركزي بفحص القطع التالفة حسب كشف توالف أجهزة الحاسوب وملحقاتها اليدوي (F-SP-RC-12) على أن يتم تحديد حالة القطعة على الكشف بجيدة أو تالفة.
5. يقوم أمين اللوازم في مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بإخراج القطع الجيدة على أن يتم تحويل بطاقات القطع الجيدة إلى حساب المستودع الرئيسي للأجهزة.
6. يقوم أمين اللوازم في مركز الـICTC بطباعة تقرير نتائج الإتلاف لأجهزة الحاسوب وملحقاتها (F-SP-RC-13).
7. يقوم أمين اللوازم في مركز الـ ICTC بعمل سندات الإخراج للقطع المتلفة على أن يكون لكل قطعة متلفة سند إخراج خاص بها وبرقم القطعة المتسلسل ومن ثم ترحيله على النظام المحوسب والمتابعة مع دائرة اللوازم والمشتريات.(الشوون الادرارية،2013)

1. الوثائق المستخدمة والسجلات (Related Documents and Records)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ بالسنة
نموذج استلام فني مركزي(F-SP-RC-01)		
نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01)		
سند الإدخال (F-SP-RC-02)		
سند الإخراج (F-SP-RC-03)		
كشف جرد المستودعات اليدوي (F-SP-RC-04)		
تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05)		
كشف التوالف اليدوي الفرعي (F-SP-RC-07)		
تقرير نتائج التوالف المحوسب الفرعي (F-SP-RC-08)		
كشف توالف أجهزة الحاسوب وملحقاتها اليدوي (F-SP-RC-12)		
تقرير نتائج الإتلاف لأجهزة الحاسوب وملحقاتها (F-SP-RC-13)		
تقرير صيانة قطع الحاسوب وتوابعها (F-SP-LRC-04)		

2. اجراءات عمل ادارة اللوازم والمشتريات .

أ. متابعة عقود صيانة "ماكينات التصوير، الفاكس، أجهزة الإنذار والحريق ..... الخ"

1. يتسلم رئيس قسم الصيانة عقد الصيانة من رئيس قسم المشتريات والعطاءات، ومن ثم يقوم بتوثيق العقد على سجل عقود الصيانة (F-P-SP-MC-01).
2. قبل نهاية عقد الصيانة بشهر يقوم رئيس قسم الصيانة بإرسال كتاب إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات يفيد بقرب انتهاء عقد الصيانة للشركة المعنية مرفق معه نموذج طلب عرض أسعار مركزي (F-P-SP-PC-03).
3. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بإرسال نموذج طلب عرض أسعار مركزي (F-P-SP-PC-03) إلى شركات الصيانة/ الموردين المسجلين ضمن قائمة الموردين المعتمدين (F-P-SP-VA-02) لدى الجامعة على أن يكون معتمد من خلال نائب الرئيس للشؤون الإدارية ومن ثم يتم التنفيذ حسب إجراء عمل ضبط المشتريات والعطاءات المركزية.
4. يتسلم رئيس قسم الصيانة اتفاقية عقود الصيانة الجديدة من رئيس قسم المشتريات والعطاءات، ومن ثم يقوم بتوثيقها على سجل عقود الصيانة (F-P-SP-MC-01).
5. يقوم رئيس قسم الصيانة بحفظ العقود في ملف عقود الصيانة على أن تكون أرشفة العقود حسب الشركات ومن ثم يتم تقسيم الملف حسب كل وحدة إدارية.
6. يقوم رئيس قسم الصيانة بمتابعة أعمال الصيانة من خلال سجل طلبات الصيانة (F-P-SP-MC-04) أو الطلب من الشركة المعتمدة للصيانة بإجراء المطلوب .
7. في حال وجود مشاكل معلقة يقوم رئيس قسم الصيانة برفع تقرير نصف سنوي (F-P-SP-MC-02) في كل عام إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات بحيث يبين الحالات والمشاكل التي تخالف عقد الصيانة والتي واجهت القسم لكل مورد خلال هذه الفترة.

ب. متابعة تنفيذ أعمال الصيانة:

1. يتسلم رئيس قسم الصيانة نموذج طلب صيانة (F-P-SP-MC-03) من الوحدات الادارية المختلفة في الجامعة بطلب عمل صيانة حسب تفاصيل النموذج المرفق.
2. وفي نفس اليوم/ الساعة من استلام نموذج طلب صيانة (F-P-SP-MC-03) يقوم رئيس قسم الصيانة بتوضيح أعمال الصيانة المطلوبة من شركة الصيانة على نفس النموذج وإرساله إلى الشركة المعنية لمتابعة الصيانة.
3. يقوم رئيس قسم الصيانة بتفريغ نموذج طلب صيانة (F-P-SP-MC-03) على سجل طلبات الصيانة (F-P-SP-MC-04) المحفوظ على الحاسوب على أن تتم طباعة صورة عنه كل ثلاثة أشهر في 1/1 + 4/1 + 7/1 + 10/1 للحفظ حسب الأصول في الملف الخاص به.
4. يتسلم رئيس قسم الصيانة تقرير صيانة (F-P-SP-MC-05) من رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الادارية مرفق معه صورة عن تقرير الصيانة الخاص بالشركة أن وجد، على أن يبين تقرير الصيانة (F-P-SP-MC-05) الصيانة اللازمة حسب الأصول وأنها من ضمن شروط عقد الصيانة.بالاضافة الى أن الصيانة بحاجة إلى مستلزمات معينة أو أن الجهاز بحاجة إلى نقل إلى مقر الشركة لعمل الصيانة اللازمة.
5. يقوم رئيس قسم الصيانة بإرسال نموذج تقرير صيانة (F-P-SP-MC-05) إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات يبين جميع التوصيات اللازمة إن وجدت مرفقه بعروض الأسعار.
6. يتسلم رئيس قسم الصيانة الرد والاعتماد من مدير دائرة اللوازم والمشتريات على نفس نموذج تقرير صيانة (F-P-SP-MC-05) أو عروض الأسعار المصادق عليها على أن تتم المتابعة حسب توصياته.
7. يتسلم رئيس قسم الصيانة فواتير الصيانة الصادرة من الشركة منفذة الصيانة مرفق معها تقرير قراءة عداد أجهزة موقعة ومختومة من رئيس قسم اللوازم/ أمين اللوازم والمشتريات.
8. يقوم رئيس قسم الصيانة بتدقيق الفواتير مع عقود الصيانة حسب الأصول من حيث السعر وقراءة العدادات السابقة ومقارنتها مع القراءة الحالية وتدقيق مرفقاتها، بعد التأكد من قيام مندوب شركة الصيانة بتعبئة بطاقة صيانة جهاز (F-P-SP-MC-07) وتوقيع رئيس قسم/ أمين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية لذلك على أن يكون لكل جهاز بطاقة صيانة خاص بها، ومن ثم اعتماد الفواتير وإرسالها إلى منسق دائرة اللوازم والمشتريات لشؤون قطاع غزة للمصادقة والمتابعة مع قسم المحاسبة للدفع.
9. يقوم رئيس قسم الصيانة بتعبئة نموذج سجل البريد الصادر من قسم الصيانة (F-P-SP-MC-06) وحفظ نسخة عن جميع مراسلاته الصادرة حسب الأصول.

ج. متابعة الإتلاف:

1. يتسلم رئيس قسم الصيانة من مدير دائرة اللوازم والمشتريات نسخة عن كتب الإتلاف وملحقاتها الخاصة بالأجهزة المطلوب إتلافها.
2. يقوم رئيس قسم الصيانة بمراسلة شركة الصيانة المعتمدة بطلب تقرير عن حالة الجهاز المعني.
3. يتسلم رئيس قسم الصيانة تقرير عن حالة الجهاز من شركة الصيانة المعنية ومن ثم يقوم بإرساله إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات مرفق معه نسخة عن بطاقة صيانة الجهاز الموثقة في سجلات الصيانة.

الوثائق المستخدمة والسجلات (Related Documents and Records)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ بالسنة
طلب عرض أسعار مركزي (F-SP-PC-03)		
سجل عقود الصيانة (F-SP-MC-01)		
تقرير سنوي (F-SP-MC-02)		
نموذج طلب صيانة (F-SP-MC-03)		
سجل نماذج طلبات الصيانة (F-SP-MC-04)		
تقرير صيانة (F-SP-MC-05)		
سجل البريد الصادر من قسم الصيانة (F-SP-MC-06)		
قائمة الموردين المعتمدين (F-SP-VA-02)		
بطاقة صيانة جهاز (F-SP-MC-07)		

ثانيا: أ. العطاءات المركزية:

1. يتم عمل عطاءان مركزيان في كل عام دراسي.
2. يتسلم مدير دائرة اللوازم والمشتريات كتاب الاحتياجات الموقع من أ.د رئيس الجامعة يُطلب فيه تزويد الدائرة بجميع احتياجات وحدات الجامعة الإدارية من أثاث، أجهزة، ماكنات، مستهلكات، مقررات، .... إلخ ومن ثم يقوم بتعميمه على جميع وحدات الجامعة الإدارية لتزويده بجميع الاحتياجات وذلك مرتين في السنة في بداية شهري (كانون ثاني، حزيران) من كل عام.
3. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات احتياجات جميع وحدات الجامعة الإدارية من خلال نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) وذلك قبل أسبوعين من التاريخ الذي يحدده مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
4. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بطباعة السجل التجميعي لاحتياجات وحدات الجامعه الاداريه المحوسب (F-SP-PC-02) ومراجعته ومناقشة رؤساء أقسام/ أمناء اللوازم في جميع وحدات الجامعة الإدارية بالاحتياجات الفعلية والغاء الاحتياجات غير الضرورية ومن ثم يرفعه إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات للمراجعة

والمتابعة معه للوصول إلى النسخة النهائية من احتياجات جميع وحدات الجامعة الإدارية في الضفة الغربية.

5. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات ومن خلال لجنة العطاءات المركزية بدراسة جميع الاحتياجات الفعلية لجميع وحدات الجامعة الإدارية والوصول إلى النسخة النهائية من هذه الاحتياجات.
6. يقوم مدير اللوازم والمشتريات بإرسال السجل التجميعي لاحتياجات وحدات الجامعة الإدارية (F-SP-PC-02) إلى نائب الرئيس للشؤون المالية لدراسة ومقارنة مدى توافق تكلفة العطاء، ومقارنة الاحتياجات بالموازنة العامة.
7. بعد رد الدائره الماليه يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بإرسال السجل التجميعي لاحتياجات وحدات الجامعة الإدارية (F-SP-PC-02) إلى جميع أعضاء لجنة العطاءات المركزية.
8. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بإرسال نسخة من نموذج الاحتياجات النهائي لجميع وحدات الجامعة الإدارية المختلفة إلى أ.د رئيس الجامعة للاطلاع وذلك رداً على كتابه المشار إليه في بند 2/1/5.
9. يتم اجتماع لجنة العطاءات المركزية لإقرار تنزيل العطاء/ العطاءات في الصحف المحلية وتحديد شروط ومعايير بيع العطاء ومن ثم يتم تنزيل إعلان من خلال ثلاث صحف لثلاثة أيام باللغة العربية عن العطاءات المركزية، وذلك حسب الأصول.
10. يتم بيع العطاءات في مقرات رئاسة الجامعة في الضفة الغربية وقطاع غزة حسب ما تقتضيه الحاجة حيث يتم تقدير سعر بيع كُراسة العطاء وآلية بيعها.
11. يتم استلام العطاءات وحفظها في صندوق العطاءات المركزية على أن يتم الالتزام بشروط العطاء التي تم وضعها من قبل لجنة العطاءات المركزية.
12. يتم اجتماع لجنة العطاءات المركزية في مقر رئاسة الجامعة، على أن يتم فتح كُراسات العطاءات حسب الأصول ومن ثم توقيعها ودراستها فنياً ومالياً وإدارياً، حيث يتم التنسيق مع لجنة العطاءات الفرعية لشؤون قطاع غزة فيما يخص عطاءات وحدات الجامعة الإدارية لقطاع غزة.
13. يتم تفريغ العطاءات في نموذج كشف تفريغ عطاء (F-SP-PC-05) والإقرار بالإحالة حسب الأصول ويوقع من قبل رئيس لجنة العطاءات المركزية (رئيس الجامعة) وأعضاء اللجنة، ومن ثم يحول إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات للمتابعة.
14. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بتجهيز كتب الإحالة (F-SP-PC-06) واعتمادها وتوقيعها من أعضاء لجنة العطاءات المركزيه وإرسالها إلى الموردين وارسال نسخه من كتب الاحاله إلى المستودعات المعنية للإعلام على أن يتم إرسال كتب الإحالة (F-SP-PC-06) التي تخص موردي قطاع غزة إلى منسق دائرة اللوازم والمشتريات لشؤون قطاع غزة لمتابعة تنفيذ العطاء.
15. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بمتابعة الموردين لتوريد الأصناف المطلوبة بالمواعيد المحددة حسب شروط العطاء.
16. إذا كان هناك تعديلات من قبل المورد على كتاب الإحالة (F-SP-PC-06) يقوم مدير دائرةاللوازم والمشتريات بعرض التعديلات المكتوبة على لجنة العطاءات المركزية لدراستها وقبول أو رفض هذه التعديلات مع التوقيع والتوصيات.
17. يتم استلام المشتريات في التاريخ المتفق عليه حسب إجراء عمل ضبط ومتابعة المستودعات(المحليه /المركزيه).
18. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات نموذج الاستلام الفني (محلي(F-SP-RC-01) / مركزي(F-SP-RC-01)) من المستودعات لأغراض تقييم الموردين.(دائرة الجودة،2004).

ب. متابعة المناقصات والمشتريات:

1. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) يبين الحاجات والمستلزمات الطارئة لجميع وحدات الجامعة الإدارية (وذلك بعد تنفيذ العطاء) ومن ثم يقوم بطباعتها وتدقيقها ومناقشتهم بحاجاتهم الفعلية على أن يتم عرضها على مدير دائرة اللوازم والمشتريات والمتابعة حسب توصياته.
2. يتسلم مدير دائرة اللوازم والمشتريات من منسق دائرة اللوازم والمشتريات لشؤون قطاع غزة نموذج نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) بحيث يبين إجمالي الحاجات الفعلية والموافق عليها من قبل لجنة المشتريات الفرعية لشؤون قطاع غزة.
3. في حال وجود الاحتياجات المطلوبة أو جزء منها في المستودعات يتم توفيرها للوحدة الإدارية المعنية وتلغى من الاحتياجات حسب إجراء عمل ضبط ومتابعة المستودعات المحلية، وذلك بعد التوقيع على نموذج نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01)
4. أما في حال عدم وجود الاحتياجات المطلوبة في المستودعات إما أن:
5. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بالموافقة على طلب المشتريات للوحدة الادارية المعنية بناءً على الصلاحيات المدرجة في نظام المشتريات في الجامعة، وينفذ حسب إجراء عمل ضبط المشتريات المحلية وذلك بعد التوقيع على نموذج نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01).
6. أو يتم تأجيله إن أمكن ليتم شراءه مع العطاء القادم.
7. أو يتم الشراء من خلال دائرة اللوازم والمشتريات مباشرة مثلما حسب اجراء **(استدراج العروض)**.

ج. استدراج العروض:

1. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بالتنسيب للجنة العطاءات المركزية بالموافقة على طلب مشتريات وحدات الجامعة الإدارية بناءً على الصلاحيات المدرجة في نظام المشتريات في الجامعة، ويتم الشراء من خلال لجنة المشتريات المركزية في رئاسة الجامعة مثلما هو موضح في بند استدراج العروض.
2. عند البدء في تنفيذ عمليات الشراء المباشر أو استدراج العروض يجب الأخذ بعين الاعتبار كل من الأمور التالية في تحديد الأصناف والكميات المراد شراؤها:
   - الحاجة إلى الأصناف المطلوبة وغير المتوفرة في المستودعات.
   - الزمن المستغرق لشراء هذه الأصناف.
   - المبلغ المحدد للشراء.
3. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات وبالتنسيق مع مدير الدائرة باختيار أفضل أربعة موردين للمشتريات من قائمة الموردين المعتمدين (F-P-SP-VA-02) لدى الجامعة.
4. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بإرسال نماذج طلب عرض أسعار مركزي (F-SP-PC-03) إلى الموردين الذين تم اختيارهم من قائمة الموردين.
5. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات رد الموردين من خلال "عروض الأسعار" في مغلفات مغلقة ومختومة بختم الموردين.
6. تجتمع لجنة المشتريات المركزية وتتم المفاضلة بين العروض المقدمة واختيار الأفضل وذلك وفق مقاييس الأداء الموجودة في نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-SP-VA-01)، وتعبئة نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04) وتحويله إلى رئيس قسم المشتريات.
7. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بترحيل المعلومات من نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04) إلى كتاب/ كتب الإحالة (F-SP-PC-06) الموقعة من رئيس لجنة العطاءات المركزية وإعطائها رقم متسلسل حسب رقم استدراج عروض الأسعار، وإرساله إلى المورد المعني وذلك من خلال مدير دائرة اللوازم والمشتريات وتوقيعها حسب الأصول، على أن يتم إرسال نسخة منها إلى اقسام المستودعات المعنية.
8. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بمتابعة المورد من أجل وصول واستلام الأصناف المطلوبة في الموعد المتفق عليه حسب ما هو موضح في شروط كتاب/ كتب الإحالة (F-SP-PC-06) وبالتنسيق مع أقسام المستودعات المعنية للاستلام حسب الأصول.
9. 9. إذا كان هناك تعديلات من قبل المورد على كتاب/ كتب الإحالة (F-SP-PC-06) يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بعرض التعديلات على مدير الدائرة لأخذ الموافقات على التعديلات المطلوبة.
10. في حالة وجود مشتريات بحاجة إلى عقود يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بالمتابعة مع المورد لتجهيز عقود البيع وعقود الصيانة ومن ثم يتم رفعه لمدير دائرة اللوازم والمشتريات لدراسته مع المستشار القانوني للجامعة والمتابعة حسب ملاحظات المستشار القانوني للوصول إلى النسخة النهائية من عقد الصيانة بما يحفظ حقوق الجامعة.
11. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بإرسال نسخة من عقود الصيانة إلى رئيس قسم الصيانة لمتابعتها حسب إجراء ضبط ومتابعة العقود والصيانة.
12. يتم استلام المشتريات في التاريخ المتفق عليه حسب إجراء عمل ضبط ومتابعة المستودعات(المحلية/المركزية).
13. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات نماذج الاستلام الفني (محلي/مركزي) من أقسام المستودعات لاغراض تقييم الموردين.(الشؤون الادارية،2013)

الوثائق المستخدمة والسجلات (Related Documents and Records)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ بالسنة
نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام متابعة اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01)		
السجل التجميعي لاحتياجات وحدات الجامعة الإدارية (F-SP-PC-02)		
قائمة الموردين المعتمدين (F-P-SP-VA-02)		
نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-P-SP-VA-01)		
نموذج طلب عرض أسعار مركزي (F-SP-PC-03)		
نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04)		
كشف تفريغ عطاء (F-SP-PC-05)		
كتاب الإحالة (F-SP-PC-06)		
نموذج استلام محلي (F-SP-LRC-01)		
نموذج استلام مركزي(F-SP-RC-01)		

ثالثا: أ. اعتماد الموردين الحاليين و الجدد.

1. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بتسجيل الموردين الحاليين على قائمة الموردين المعتمدين (F-SP-VA-02) وإعداد سجل خاص لكل مورد يحتوي على سجل المورد المعتمد (F-SP-VA-03)و نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-SP-VA-01).
2. يتم اعتماد الموردين الحاليين و الجدد بناء على ما يلي:
   - أن يكون المورد الوحيد للصنف المطلوب.
   - نتيجة للتعامل المستمر مع المورد بإيجابية.

- السمعة الجيدة للأصناف الموردة من قبل المورد.
- نتيجة لاعتماده من الدوائر الرسمية المختصة.

3. يتم اعتماد الموردين الجدد بعد توريد أول 3 مرات ومن ثم يتم تقييمه باستخدام نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-SP-VA-01).
4. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات وبالتنسيق مع مدير الدائرة بحساب نتيجة تقييم المورد الجديد اعتمادا على ما يلي:

- في حال كان الصنف المطلوب توريده ضروري وفعال جداً في الجامعة تعتبر علامة النجاح 80% (أهمية درجة أولى).
- في حال كان الصنف المطلوب توريده ضروري وفعال تعتبر علامة النجاح 70% (أهمية درجة ثانية).
- في حال كانت نتيجة التقييم ناجحة يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات:
- إدراج المورد على قائمة الموردين المعتمدين (F-SP-VA-02)
- إعداد سجل المورد المعتمد (F-SP-VA-03) للمورد.
- يتم تحديد تكرارية التقييم اعتمادا على:
- أهمية الصنف المورد.
- تكرارية الشراء من المورد على أن لا تتجاوز 12 شهر.

ب. مراقبة أداء و تقييم الموردين المعتمدين

1. يتسلم رئيس قسم المشتريات والعطاءات نموذج الاستلام الفني المركزي/ المحلي من رئيس قسم المستودعات المركزية في الوحدات الإدارية وفي حال تبين أن الأصناف الموردة غير مطابقة للمواصفات أو لم تسلم في الوقت المتفق عليه أو ... الخ، يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بتوثيق حالة عدم التطابق في سجل المورد المعتمد (F-SP-VA-03).
2. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بإجراء تقييم دوري للموردين المعتمدين باستخدام نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-SP-VA-01) بحيث يقوم برفع نموذج التقييم و سجل المورد المعتمد (F-SP-VA-03) إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
3. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بالمتابعة مع لجنة تقييم الموردين من أجل مراجعة واعتماد التقييم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع حالات عدم المطابقة، وإرسال نسخة إلى رئيس قسم المشتريات والعطاءات.
4. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بعد استلامه لنموذج تقييم و اعتماد الموردين (F-SP-VA-01) بتسجيل نتائج التقييم في سجل كل مورد معتمد (F-SP-VA-03).
5. في حال تدني أداء المورد يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بتجهيز نموذج متابعة مورد (F-SP-VA-04) لإعلام المورد بذلك من خلال مدير الدائرة.
6. يقوم رئيس قسم المشتريات والعطاءات بإجراء تقييم آخر للمورد عند توريد لوازم أخرى وفي حال عدم نجاح المورد في التقييم يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بإرسال كتاب رسمي مبينا من خلاله رغبة الجامعة في عدم الشراء من المورد بعد عرض الكتاب على لجنة تقييم الموردين ويتم حذف المورد من قائمة الموردين المعتمدين (F-SP-VA-01).(الشؤون الادارية،2009)

الوثائق المستخدمة والسجلات (DOCUMENTS RELATED AND RECORDS)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ بالسنة
نموذج تقييم واعتماد الموردين (F-SP-VA-01)		
قائمة الموردين المعتمدين (F-SP-VA-02)		
سجل المورد المعتمد (F-SP-VA-03)		
نموذج متابعة مورد (F-SP-VA-04)		

3. اجراءات عمل قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة.

اولا: المستودعات المحلية

1. الاستلام والإدخال في المستودع المحلي في وحدات الجامعة الإدارية في الجامعة.

1. يتم استلام المواد الموردة للوحدة الإدارية بموجب:
   - كتاب قرار الإحالة.
   - فاتورة الشراء في حال المشتريات المحلية.
   - وجود تبرعات أو منح خارجية للجامعة مدعمة بموافقة أ.د رئيس الجامعة.
   - سند إخراج من مستودع وحدة إدارية أو المستودع المركزي.
   - تعديل رصيد جرد المستودعات بموجب قرار اداري من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
2. في تاريخ استلام المشتريات الموضح حسب (قرار الإحالة/ فاتورة الشراء) يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات باستلام جميع المشتريات كاستلام عددي فقط.
3. تقوم لجنة الاستلام المحلية بتعبئة نموذج استلام فني محلي(F-SP-LRC-01) بالمشتريات الموردة حسب قرار الإحالة/ فاتورة الشراء، وفي حال كانت بعض المشتريات غير متوافقة مع المواصفات المطلوبة يتم توضيح ذلك على نموذج الاستلام الفني السابق وتوقيع لجنة الاستلام المحلية على النموذج، وإرجاع الأصناف غير المتوافقة مع المواصفات المطلوبة إلى المورد بموجب كتاب رسمي بالتنسيق مع دائرة اللوازم والمشتريات.
4. أما في حال كانت جميع المشتريات متوافقة مع المواصفات المبينة في كتاب/ كتب الإحالة/فاتورة الشراء يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بتعبئة سند إدخال (F-SP-

RC-02) من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب وتصنيفها الياً حسب الصفحة المعينة للصنف.

5. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بتصنيف المواد الموردة والتأكد من الكمية والنوع وصلاحيات المواد وعدم تخزينها لفترة طويلة والإشراف على ترتيبها بحيث يسهل الوصول للصنف بسرعة ووضعها على مشاتيح وترك مسافات ملائمة بينها في المستودعات ومن ثم يقوم بارسال نموذج الاستلام الفني المحلي وسند الادخال وكتب الاحالة والفواتير والإرساليات بعد الاحتفاظ بنسخة منها الى دائرة اللوازم والمشتريات لاغراض التدقيق وتقييم الموردين وتحويلها للدائرة المالية.
6. في حال تم توريد مواد للصيانة أو تركيب أو أجرة وليست على النظام ولا يتم إدخالها ضمن نظام اللوازم والمشتريات يتم عمل نموذج كشف صيانة (F-SP-LRC-02) ويتم المصادقة عليه من قبل أعضاء لجنة المشتريات المحلية وهو بمثابة استلام وإدخال ومن ثم تحويله مع الفواتير والإرساليات بعد الاحتفاظ بنسخة منها وتحويلها الى قسم المحاسبة لأغراض الصرف المالي.

ثانيا: الإخراج من المستودعات المحلية للجامعة.

1. تتم عملية الإخراج من المستودعات المحلية الداخل أولا صادر أولا إلا في حالة إعطاء تعليمات أخرى وذلك بموجب:

أ. نموذج الطلبيات الصادرة/ الواردة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) المرسل من وحدات الجامعة الإدارية المختلفة.

ب. 2/1/2/5 إرجاع إلى مورد بعد الاستلام في حال تم كشف بعض الأصناف تالفة أو غير مطابقة للمواصفات.

ج. نموذج إخراج توالف موقع من لجنة الإتلاف المحلية.

د. اخراج المواد المراد بيعها للجهات الخارجية أو الداخلية حسب الأصول.

هـ. تعديل رصيد جرد المستودعات بموجب قرار اداري من مدير دائرة اللوازم والمشتريات.

و. نموذج طلب مواد من الأثاث، الأجهزة، المعدات، القرطاسية والمستهلك (F-SP-LRC-03).

ز. تسليم المقررات الدراسية للجهات الداخلية والخارجية.

2. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات نموذج الطلبيات الصادرة/الواردة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) المرسل من وحدات الجامعة الادارية ومن ثم يقوم بالمتابعة حسب توصية مدير دائرة اللوازم والمشتريات وبالتنسيق معه.
3. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بإخراج اللوازم الموافق عليها مع تعبئة نموذج سند إخراج من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب(F-SP-RC-03).
4. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بتسليم الموظفين طلباتهم من المواد في الوحدة الادارية المتواجد بها حسب نموذج طلب مواد من المستهلك والاثاث والاجهزة(F-SP-LRC-03) بعد اخذ الموافقات اللازمة ومن ثم عمل سند استهلاك لاخراج المواد على النظام المحوسب على أن يتم طباعة عهدة الموظف وتوقيعه عليها وان لا يتم تبديل أي قطعة من عهدة الموظف إلا بالرجوع لقسم اللوازم في الوحدة الإدارية.
5. يقوم أمين اللوازم في مركز الICTC بإخراج أجهزة الحاسوب وقطعها للوحدات الإدارية حسب نموذج طلب أجهزة الحاسوب وقطعها (F-SP-LRC-05) الصادر من رئيس قسم/امين اللوازم في الوحدة الادارية وذلك بعد اخذ الموافقات الإدارية اللازمة ومن ثم يقوم أمين اللوازم في مركز الICTC بإرسال نموذج طلب أجهزة الحاسوب وقطعها (F-SP-LRC-05) بعد الاحتفاظ بنسخة منه مع القطع التي تم صرفها إلى رئيس قسم /امين اللوازم في الوحدة الادارية ومن ثم يقوم رئيس قسم /امين اللوازم بإرسال النموذج مع القطع التي تم صرفها الى الفني المختص في الوحدة الإدارية للتنفيذ على أن يقوم رئيس قسم اللوازم /أمين اللوازم بالتوقيع على الاستلام والاحتفاظ بالنموذج بحيث يقوم بعمل سند ادخال لقطع الحاسوب المستخدمه وايضا عمل سند اخراج لقطع الحاسوب التي تم استبدالها على النظام المحوسب و من ثم يقوم باصدار عهده جديده للموظف المعني وتوقيعه عليها.
6. يقوم رئيس قسم/ أمين اللوازم والمشتريات في فرع الجامعة/ المركز الدراسي بإخراج اللوازم لأي نشاط لا منهجي في حال وجودها حسب نموذج متطلبات تنفيذ نشاط (F-SA-SAC-02) ومن ثم يتم تعبئة نموذج إقرار وتعهد (F-SP-LRC-06) وتوقيع الجهة المسؤولة عن النشاط على النموذج وإرسال نسخة من نموذج الإقرار والتعهد للمساعد الإداري لمدير الفرع للاطلاع والمتابعة.
7. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بإخراج المقررات والقرطاسية لأعضاء هيئة التدريس بموجب:
   - نموذج تسليم المقررات لأعضاء هيئة التدريس (F-ER-ACA-22) من المساعد الأكاديمي لمدير الفرع مصادق عليه من مدير الفرع / المساعد الأكاديمي لمدير الفرع لاخراج المقررات الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس سواء المتفرغين/ غير متفرغين للتدريس فقط حسب المقررات الدراسية المطروحة للفصل ومرة واحدة في العام الدراسي لنفس المقرر على الأكثر وذلك من خلال سند إخراج على نظام اللوازم والمشتريات المحوسب.
   - قائمة بأعداد الهدايا والتبرعات مذيلة بتوقيع رئيس الجامعة للجهات الخارجية إن وجدت.

- إخراج مقررات دراسية للطلاب ومنهم أعضاء مجلس الطلبة المنتخبين:

أ. يتم منح أعضاء مجلس الطلبة المقررات الخاصة بدراستهم بناءً على قرار مجلس الجامعة، من خلال نظام تسليم المقررات الدراسية وطباعة تقرير باسماء الاعضاء والمقررات التي تم تسليمها لهم من اجل اثبات المنحة مالياً لدى قسم المحاسبة.

ب. اما بالنسبة للطلاب يقوم قسم المحاسبة/محاسب في الوحدة الإدارية بإدخال كشوفات البنك التي تثبت أن الطالب سدد المبالغ المستحقة عليه كرسوم ساعات معتمدة وأثمان بيع مقررات دراسية ومن ثم يتوجه الطالب لقسم اللوازم والمشتريات لاستلام الكتب المستحقة له ضمن النظام المحوسب.

ج. يقوم رئيس قسم/أمين اللوازم والمشتريات بإدخال رقم الطالب الجامعي (كاملاً)، فيظهر اسم الطالب وكليته وتخصصه وكذلك المقررات التي سجلها ودفع ثمنها فقط ليتم تسليمها له بالاضافة الى دليل الجامعة للطلبة الجدد.

د. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بتسليم المقررات الدراسية للطلاب من خلال نظام تسليم المقررات الدراسية ومن ثم يقوم الطالب بالتوقيع على النسخة الخاصة بقسم اللوازم والمشتريات ، ويأخذ نسخته بعد أن يقوم رئيس قسم /أمين اللوازم والمشتريات بختمها ان امكن ذلك.

هـ. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بطباعة تقرير بالمقررات الدراسية التي تم بيعها للطلاب على نظام تسليم المقررات ومن ثم عمل سند بيع بهذه المقررات على نظام اللوازم والمشتريات المحوسب لاخراجها.

و. بيع المقررات الدراسية لغير الطلاب والطلبة غير المسجلين للفصل المطروح يتم من خلال الاستفسار من قسم اللوازم عن توفر المقررات الدراسية المطلوبة ومن ثم تحويله للدفع في قسم المحاسبة وتسليم المقررات للمشتري من قسم اللوازم والمشتريات واخراجها من خلال سند بيع.(الشؤون الادارية،2012)

ثالثا. جرد المستودعات المحلية والعهد الشخصية.

1. في بداية شهر ايلول من كل عام اكاديمي يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بطباعة كشوف العهد الشخصية والتحقق منها فعليا وتوقيع لجنة جرد العهد الشخصية عليها والتي تتكون من (مساعد نائب الرئيس للشؤون الادارية/المساعد الإداري لمدير الفرع) في الوحدة الإدارية، رئيس قسم/ أمين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية، رئيس قسم المحاسبة/محاسب في الوحدة الإدارية، رئيس قسم المختبرات/فني مختبر)، وذلك حتى تاريخ 9/10 ومن ثم اغلاق العهد.
2. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بعمل جرد محلي دوري فقط وفحص طفايات الحريق باستمرار وجاهزيتها بالإضافة للتأكد من عمل خراطيم المياه وفحص النظافة العامة وعدم التدخين والتهوية الجيدة للتأكد من سلامة العمل لمرة واحدة سنوياً.
3. يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بتزويد رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية بنسخة من كتاب أ.د رئيس الجامعة بتفعيل لجان الجرد المعتمدة لجرد المستودعات المحلية وذلك في الفترة ما بين 9/1 إلى 9/30 من كل عام على أن تكون النتائج النهائية للجرد المركزي يوم 9/30 وحسب التعليمات.
4. يتم إعلام جميع وحدات الجامعة الإدارية بإغلاق المستودعات للجرد وتلبية جميع طلباتهم وحاجاتهم قبل الإغلاق بأسبوعين ومن ثم يتم إغلاق المستودعات (إدخال/ إخراج) قبل عملية الجرد.
5. تبدأ لجنة الجرد المحلية بالتحقق من الموجود فعلياً في داخل المستودعات المحلية وتثبيت ذلك على كشف جرد المستودعات اليدوي (F-SP-RC-04) بعد طباعته من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب، وتحويل الكشف إلى رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات لإدخال جميع بيانات الجرد على شاشة تقرير نتائج جرد المستودعات على نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-RC-05) ومن ثم التحقق من عملية الإدخال لتلاشي أخطاء الإدخال.
6. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بطباعة تقرير نتائج جرد المستودعات من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-RC-05) والتحقق من الفروقات ما بين رصيد الحاسوب ورصيد الجرد الفعلي إن وجدت والمتابعة للوصول إلى النسخة النهائية من تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) ومن ثم ترحيلة على النظام المحوسب وارسال النسخة الاصلية لدائرة اللوازم والمشتريات.
7. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية من مدير دائرة اللوازم والمشتريات القرار النهائي على نتائج الجرد بحيث تثبت جميع تعديلات الجرد بتاريخ 9/30.

رابعا: الإتلاف

يتم الإتلاف في مستودعات الجامعة المحلية بالطرق التالية:-

1. الاتلاف اللامركزي.
2. الاتلاف المركزي.

1. الاتلاف اللامركزي (إتلاف الأثاث والأدوات المكتبية والمقررات الدراسية والأجهزة والمعدات باستثناء الحاسوب وتوابعها).

"ملاحظة : إتلاف الأثاث والأدوات المكتبية والأجهزة والمعدات يكون في المستودعات المركزية"

أ. في بداية شهر اوغسطت "آب" من كل عام تقوم لجنة الاتلاف المحلية بطباعة كشف التوالف اليدوي الفرعي من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-RC-07) وتعبئته من خلال التحقق من جميع توالف المستودعات المحلية والعهد الشخصية والتوقيع عليه.

ب. يقوم رئيس القسم / امين اللوازم بطباعة تقرير نتائج التوالف الفرعي (F-SP-RC-08) من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب حيث يحتوي على قائمة المواد التالفة والتي قام بترحيلها رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات على النظام المحوسب اولا باول خلال عمله.

ت. يقوم رئيس القسم / امين اللوازم بطباعة تقرير نتائج التوالف الفرعي(F-SP-RC-08) من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب واعتماده من قبل لجنة التوالف المحلية والتوقيع عليه وارسال النسخة الاصلية من التقرير الى دائرة اللوازم والمشتريات.

ث. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات كتاب موافقة من مدير دائرة اللوازم والمشتريات على تنفيذ الاخراج او اعادة النظر في كشوفات الاتلاف.

ج. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بإصدار سند إخراج أو بيع للمواد المباعة داخليا/خارجيا، المتبرع بها للجهات الخارجية، المحولة لقسم الصيانة او المتلفة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب مختوم بختم قسم اللوازم والمشتريات على ان لا يتعدى تاريخ15-8 من كل عام مع ارسال نسخة منه الى دائرة اللوازم والمشتريات وترحيله على النظام المحوسب

5. التخلص من المواد التي لم تباع:

1. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية وبالتعاون مع لجنة الإتلاف المحلية بفرز جميع قطع الأجهزة والأثاث التي ممكن الاستفادة منها بالمتابعة مع مدير دائرة اللوازم والمشتريات لتقييم ما يمكن التبرع فيه للجهات الخارجية أو تحويله إلى قسم الصيانة للاستفادة منها بعد أخذ الموافقات الإدارية حسب الأصول.
2. يقوم رئيس قسم/ أمين اللوازم والمشتريات وبالتعاون مع لجنة الإتلاف المحلية بحرق المواد المتلفة والتأكد من التخلص منها بحضور جميع أعضاء لجنة الإتلاف المحلية.
3. يقوم رئيس قسم/ أمين اللوازم والمشتريات باخراج بالمواد التالفة/المواد التي تم التبرع بها/ المواد التي تم تحويلها لقسم الصيانة وذلك بعمل سند اخراج (اتلاف/منحة،تبرع/قرار اداري للمعالجة) وإرسال تقرير نهائي إلى مدير دائرة اللوازم والمشتريات حول عملية الإتلاف معتمد من لجنة الإتلاف المحلية على ان لا ي تعدى تاريخ 7./15

6.الإتلاف المركزي (إتلاف أجهزة الحاسوب وتوابعها).

يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في أي وحدة من وحدات الجامعة الإدارية المختلفة بإرسال القطعة المراد إتلافها إلى مستودعات مركز الـ ICTC مرفق معها سند إخراج (F-SP-RC-03)، تقرير صيانة قطع الحاسوب وتوابعها (F-SP-LRC-04).

7. الصيانة.

1. في حال وجود أي جهاز بحاجة إلى صيانة يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات/ أمين اللوازم في الوحدة الإدارية بإرسال نموذج طلب صيانة (F-SP-MC-03) إلى رئيس قسم الصيانة.
2. بعد حضور مندوب الصيانة للشركة الموردة وعمل اللازم يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية بتجهيز تقرير صيانة (F-SP-MC-05) وذلك بناءً على تقرير مندوب الصيانة الخاص بالشركة الموردة وإرساله إلى رئيس قسم الصيانة مرفق معه تقرير الصيانة الخاص بالشركة الموردة.
3. في حال وجود تركيب قطع أو مستلزمات يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية بإرسال سندات إدخال لهذه المستلزمات والقطع إلى رئيس قسم الصيانة.(اللوازم والمشتريات،2013)

الوثائق المستخدمة والسجلات (Related Documents and Records)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ السنة
نموذج سند إدخال (F-SP-RC-02)المحوسب		
نموذج سند إخراج (F-SP-RC-03)المحوسب		
نموذج استلام فني محلي (F-SP-LRC-01)		
نموذج الطلبيات الصادرة/ الواردة المرسل من وحدات الجامعة الإدارية (F-SP-PC-01) المحوسب		
كشف جرد المستودعات اليدوي (F-SP-RC-04) المحوسب		
تقرير نتائج جرد المستودعات (F-SP-RC-05) المحوسب		
نموذج كشف التوالف اليدوي الفرعي(F-SP-RC-07) المحوسب		
تقرير نتائج التوالف الفرعي (F-SP-RC-08) المحوسب		
نموذج طلب مواد من الأثاث، الأجهزة، المعدات، القرطاسية والمستهلك (F-SP-LRC-03).		
طلب صيانة (F-SP-MC-03)		
تقرير صيانة (F-SP-MC-05)		
تقرير صيانة قطع الحاسوب وتوابعها (F-SP-LRC-04)		
نموذج كشف صيانة (F-SP-LRC-02)		

تسليم المقررات لأعضاء هيئة التدريس (F-ER-ACA-22)		
نموذج طلب أجهزة الحاسوب وقطعها (F-SP-LRC-05)		
نموذج متطلبات تنفيذ نشاط (F-SA-SAC-02)		
إقرار وتعهد (F-SP-LRC-06)		

ثانيا: المشتريات المحلية.

أ. تجهيز الاحتياجات اللازمة للوحدات الإدارية المختلفة لتنفيذ العطاء المركزي.

1. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية المعنية كتاب يُطلب فيه تزويد دائرة اللوازم والمشتريات بجميع احتياجات الوحدة الإدارية المعنية من مشتريات ولوازم وأجهزة وأثاث ومستهلكات ومقررات ..... إلخ، وذلك مرتين في السنة، في بداية شهري (كانون أول/ حزيران) من كل عام للتجهيز للعطاء المركزي.
2. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات وبالتنسيق مع مدير الوحدة الادارية بالتعاون مع جميع رؤساء الأقسام المختلفة في الوحدة الإدارية المعنية بتحديد جميع احتياجات الوحدة الإدارية المعنية من مشتريات ولوازم وأجهزة وأثاث ومستهلكات ومقررات ..... إلخ، ومن ثم تعبئة نموذج الطلبيات الصادرة/ الواردة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-PC-01) ومن ثم طباعته وتحويله إلى (مساعد نائب الرئيس للشؤون الادارية/ مدير الفرع /المساعد الإداري لمدير الفرع) للمناقشة والوصول الى نسخة نهائية من المواد المطلوبة والتوصية ومن ثم رفعه الى مدير دائرة اللوازم والمشتريات.

ب. تجهيز الاحتياجات التي تطرأ على الوحدة الإدارية المعنية بعد تنفيذ العطاء.

1. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات في الوحدة الإدارية المعنية بإرسال نموذج الطلبيات الصادرة/ الواردة (F-SP-PC-01) من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب إلى دائرة اللوازم والمشتريات.
2. يتم الرد على نموذج الطلبيات الصادرة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب من خلال إحدى الحالتين:
3. في حال وجود الاحتياجات المطلوبة في المستودعات المركزية يتم توفيرها للوحدة الإدارية المعنية حسب الإدخال والإخراج في إجراء عمل ضبط ومتابعة المستودعات المحلية، وذلك بعد اعتماد دائرة اللوازم والمشتريات لنموذج الطلبيات الصادرة/الواردة من خلال نظام اللوازم والمشتريات المحوسب (F-SP-PC-01).
4. أما في حال عدم وجود الاحتياجات المطلوبة في المستودعات المركزية إما أن يقوم مدير دائرة اللوازم والمشتريات بالموافقة على طلب المشتريات للوحدة الإدارية المعنية حسب الصلاحيات المدرجة في نظام المشتريات في الجامعة.
5. أو يتم تأجيله ليتم شراءه مع العطاء القادم.
6. أو إذا كان ملحا يتم التلزيم على عطاء معين/ سابق وتدرس حسب الكمية والأسعار من خلال مدير دائرة اللوازم والمشتريات.
7. في حال موافقة الدائرة على طلب المشتريات للوحدة يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات برفع قائمة الموردين الذين سيتم استدراج العروض منهم لمدير دائرة اللوازم والمشتريات لاخذ الموافقة للتعامل معهم.
8. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات موافقة مدير دائرة اللوازم والمشتريات ولجنة المشتريات المركزية على أسماء الموردين المعتمدين الذين تم اختيارهم وبالتالي للتنفيذ.
9. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بالتوقيع على نموذج طلب عرض أسعار محلي (F-SP-LPC-01) وارساله إلى الموردين المعنيين والذين تمت موافقة مدير الدائرة عليهم.
10. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات رد الموردين من خلال "عروض الأسعار" في مغلفات مغلقة ومختومة بختم الموردين.
11. تجتمع لجنة المشتريات المحلية وتتم المفاضلة بين العروض المقدمة واختيار الأفضل، وتعبئة نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04).
12. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بإرسال نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04) إلى دائرة اللوازم والمشتريات بعد أن يتم تثبيت وتنسيب لجنة المشتريات المحلية.
13. يتسلم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات كتاب/ كتب الإحالة (F-SP-PC-06) للتنفيذ وذلك بعد موافقة مدير دائرة اللوازم والمشتريات على الموردين الذين تم اختيارهم في مفاضلة العروض.
14. يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بمتابعة المورد من أجل وصول واستلام الأصناف المطلوبة في الموعد المتفق عليه بعد تسليمه كتاب الإحالة (F-SP-PC-06).
15. إذا كان هناك تعديلات من قبل المورد على كتاب/ كتب الإحالة (F-SP-PC-06) يقوم رئيس قسم/امين اللوازم والمشتريات بعرض التعديلات على مدير دائرة اللوازم والمشتريات من خلال لجنة المشتريات المحلية لاعتمادها للتنفيذ.
16. يتم استلام المشتريات في التاريخ المتفق عليه حسب إجراء عمل ضبط ومتابعة المستودعات المحلية.(مخلوف، 2011)

الوثائق المستخدمة والسجلات (Related Documents and Records)

اسم النموذج/ السجل	مكان الحفظ	مدة الحفظ بالسنة
نموذج طلبية صادرة/ واردة من خلال نظام اللوازم المشتريات المحوسب (F-SP-PC-01)		
نموذج طلب عرض أسعار محلي (F-SP-LPC-01)		
نموذج مفاضلة عروض (F-SP-PC-04)		
كتاب الإحالة (F-SP-PC-06)		

الخاتمة:

إن تبني جامعة القدس المفتوحة لنظام ادارة الجودة الشاملة واعتمادها لاجراءات عمل أثبتت فاعليتها من خلال توحيد العمل أكثر من أي وقت مضى، يعد بمثابة خطوة ريادية خطتها الجامعة في مجال التعليم والتطوير، لما لهذه الاجراءات من أهمية في ضبط الاعمال الادارية والاكاديمية والمالية كافة، وتقليل الجهود والتكلفة في ادارة العمليات بالاضافة الى سهولة تحديد الخلل الاداري ، والذي سيؤدي الى تحسين الاداء وتحقيق رضا المستفيدين من أبناء الشعب الفلسطيني على كافة اطيافة واطره، وبناء مهارات جديدة والوصول الى الهدف الأسمى وهو تحقيق بيئة عمل ناجحة وفعالة وريادية .

إن ضبط العمليات الادارية من خلال هذه الاجراءات والمواثيق المعتمدة والمبنية بناء على نظام إدراة الجودة الشاملة أصبح من أهم المقومات الأساسية للنجاح المستمر والرقي بالمستوى العلمي والاداري والتربع على عرش المنافسة الذي حققتة جامعة القدس المفتوحة، حيث أنه وفي ظل التحديات العالمية والمستجدات التعليمية والتقدم التكنولوجي المتسارع كان لابد من وجود نظام اداري يواكب التطورات العصرية المتسارعة والذي من شأنه ان يحقق التميز والابداع الاداري المتواصل وهو ما اثبتته جامعة القدس المفتوحة على مدار العشرين سنة من تأسيسها .

المصادر والمراجع

1. الموقع الالكتروني للجامعة www.qou.edu
2. شاش،محمد حسن،(2008) تقنيات التعليم(2)، منشورات جامعة تشرين، سوريا.
3. الايوبي، ديما،(2010) تجربة التعليم المفتوح في سوريا دراسة تقويمية في جامعة حلب من وجه نظر الدارسين،المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد التاني العدد الرابع .
4. الفرا، صالح اسماعيل، التعليم المفتوح والتعلم عن بعد ضرورة عصرية ومجتمعية (دراسة لتجربة جامعة القدس المفتوحة من وجه نظر الدارسين) جامعة اسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد 23، العدد الاول، الجزء الاول، 2007.
5. الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام، تكنولوجيا تطوير التعليم، القاهرة، دار المعارف، 1993.
6. القلا، فخر الدين واخرون2005، تقنيات التعلم الذاتي والتعليم عن بعد، سورية/ منشورات جامعة دمشق.
7. مخلوف ، شادية، واخرون (2004) ورقة مقدمة لمؤتمر ادارة واعتماد التعليم العالي في العالم العربي القاهرة: 24–26 تشرين الثاني مصر
8. الجودة ، (2005) تقرير انجازات وفعاليات دائرة الجودة في الجامعة، جامعة القدس المفتوحة.
9. مخلوف، شادية (2004) ، *تجربة دائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة*، المؤتمر الدولي الأول في جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، فلسطين.
10. القبول والتسجيل والامتحانات (2012) تقرير احول اعداد الطلبة في الجامعة، جامعة القدس المفتوحة.
11. اللوازم والمشتريات (2007) تقرير حول اجراءات ضبط ومتابعة المستودعات المركزية ، جامعة القدس المفتوحة.
12. الدائرة المالية (2012) تقرير حول الاجراءات والعطاءات المركزية ، جامعة القدس المفتوحة.
13. الشؤون الادارية
14. الشؤون الادارية، (2013) اجراءات ادارة ومتابعة عمل اللوازم والمشتريات ، جامعة القدس المفتوحة
15. الشؤون الادارية، (2009) تقرير اجراءات تقييم واعتماد الموردين ، جامعة القدس المفتوحة.
16. دائرة الجودة، (2004) تقرير مجلس امناء الجامعة، 2004.
17. الشؤون الادارية (2012) ضبط ومتابعة اجراءات قسم اللوازم والمشتريات في وحدات الجامعة ، جامعة القدس المفتوحة
18. اللوازم والمشتريات (2013) تقرير حول جرد المستودعات المحلية والعهد الشخصية جامعة القدس المفتوحة.
19. مخلوف، شادية، (2011) تقريرالداخلي لاجراءات عمل اللواوم والمشتريات، جامعة القدس المفتوحة.

عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز

د. ناديا سميح السلطي
جامعة الملك عبد العزيز– السعودية
nadiasalty@gmail.com

د. نور عبد الهادي الصبياني
جامعة الملك عبد العزيز– السعودية

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دلالات الفروق في عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز وذلك وفقاً لعدد من المتغيرات، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام مقياس عادات العقل، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (279) طالبة، من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، وقد بينت نتائج الدراسة أن:

- أكثر مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (الإصغاء بتفهم وتعاطف) يليه مجال (التفكير بمرونة)، فيما كانت أقل مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (التفكير والتواصل بوضوح ودقة) يسبقه مجال (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر). كما ظهر أن الفروق بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص كانت كما يلي:
- توجد فروق لصالح طالبات التصميم الداخلي مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات الفنون الإسلامية مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات دراسات طفولة مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبد العزيز.

تمهيد:

شهد العقد الأخير من القرن الماضي تحولات كبيرة في كافة مناحي الحياة واختلفت النظرة الى تفكير الانسان وقدراته العقلية ومهاراته، وتباينت الآراء حول امكانية تطويرها. ومن هنا تركزت الأبحاث والدراسات التربوية على كيفية بناء وتطوير القدرات العقلية مستفيدين من المعارف المتراكمة والحديثة عن الدماغ البشري.ويأتي هذا البحث تلبية لمتطلبات العصر الحديث ليتناول أحدث مواضيع التربية، ألا وهو عادات العقل. **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

ارتأت الباحثات أن تبدأ بتعريف المفاهيم الأساسية من مثل: العادة، وعادات العقل. ثم تستعرض تصنيفات عادات العقل ووصفها، انتهاء الى مجالات تأثير عادات العقل وعلاقتها بعدد من المتغيرات.

- **العادة:** عبارة عن نمط سلوكي متكرر، غالبا ما يكون لا واعي، يتم اكتسابها من خلال التكرار على فترات قصيرة، وبالتالي تكون نزعة عقلية أو شخصية. ويتم تعلم العادات مبكرا وتساعدنا في التعامل مع النشاطات الروتينية والمعقدة. ويكون تعلم هذه السلوكات صعبا في البداية ويتطلب: الانتباه ، والمعرفة، والتكرار، والممارسة. وقد تتضمن العادات أفعالا منتجة أو أفعالا معيقة، وأفعالا ايجابية، أو أفعالا سلبية (www. hsc.unm.edu)[12].

كما عرفها "كوستا" Costa بأنها عبارة عن أي سلك أو مهارة أصبحت روتينية (كوستا و كاليك (1)،2000) [4].

تعريف العادات العقلية:

- عرفها كلا من "كوستا" و"كاليك" على أنها: عبارة عن سلوكات ذكية يستخدمها الأفراد بشكل يومي لحل المشكلات في وسط مليء بالمثيرات المتواصلة والمعقدة. وأشارا أيضا الى أنها عبارة عن مجموعة مركبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب السابقة والميول. كما قالا أيضا أن عادات العقل تعني تفضيل نمط معين من السلوكات الذكية على غيرها، وهذا يتضمن أيضا اختيار نمط من بين عدة خيارات لاستخدامه في وقت معين ،كما تتضمن الحساسية نحو تلميحات السياق لموقف ما ،مما يوحي بأن هذا الظرف هو الوقت المناسب الذي يكون فيه استخدام هذا النمط مفيدا". كما أشارا الى أن العادات العقلية هي معرفة كيفية التصرف بذكاء عندما لايستطيع الفرد معرفة الاجابة عن سؤال (كوستا و كاليك (1)،2000)[4].
- أما "مارزانو" (Marzano,1992)(11) فقد عرفها على أنها عادات عقلية أو ذهنية يمكن للأفراد تطويرها ليصبح تفكيرهم وتعلمهم منظما ذاتيا بشكل أكبر.

تصنيفات عادات العقل ووصفها:

هناك عدة تصنيفات لعادات العقل منها:

- تصنيف "مارزانو": صنفها الى ثلاثة أصناف رئيسية هي (كوستا، كاليك(1)،2000)[4]:التنظيم الذاتي، التفكير الناقد، والتفكير الابداعي.
- تصنيف "كوستا و كاليك": صنف كل من "كوستا: و"كاليك" عادات العقل الى ست عشرة عادة هي (كوستا، كاليك(2)،(2000)[5]:المثابرة، التحكم بالتهور، الاصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الخلق، التصور، الابتكار، الاستجابة بدهشة ورهبة، الاقدام على مخاطر مسؤولة، ايجاد الدعابة، التفكير التبادلي، و الاستعداد الدائم للتعلم المستمر. وتتضمن عادات العقل حسب رأي "كوستا"(Costa,2001)[7] : التقييم، امتلاك النزعة، اليقظة، القدرة، و الالتزام.

مشكلة البحث:

1- يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز الملتحقات بها للعام الدراسي (1434/ 1435)، وصيغت مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

2- ماالعادات العقلية الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز الملتحقات بها للعام الدراسي (1434/ 1435)؟

3- هل تختلف عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز باختلاف التخصص؟

4- هل تختلف عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز باختلاف المستوى الدراسي؟

فرضيات البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة α = 0.05) بين عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز تعزى للتخصص.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة α = 0.05) بين عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز تعزى للمستوى الدراسي.

أهمية البحث وهدفه:

تأتي أهمية البحث من حيث أنه:

- يتناول موضوعا حديثا وموضع اهتمام الباحثين في الدول الغربية والعربية،وعقدت الكثير من الورش التدريبية عليه داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.
- له علاقة وثيقة بأبحاث الدماغ التي تطورت كثيرا في السنوات الأخيرة وكذلك بموضوعات الذكاء المتعدد، والذكاء الانفعالي، والذكاء الأخلاقي ومهارات التفكير المختلفة.
- يواكب التغيرات الثقافية والحضارية والاجتماعية المختلفة.
- يعزز التعلم الذاتي.

ويهدف هذا البحث إلى:

1- معرفة درجة امتلاك الطالبات في كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز الملتحقات بها للعام الدراسي (1434/ 1435هـ) لعادات العقل.

2- معرفة الفروق في درجة امتلاك الطالبات في كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز لعادات العقل تعود لاختلاف التخصص.

3- معرفة الفروق في درجة امتلاك الطالبات في كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز لعادات العقل تعود لاختلاف المستوى الدراسي.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج هذا البحث في ضوء االمحددات التالية:

1 أفراد الدراسة وهن جميع طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز .

2 أداة قياس العادات العقلية،حيث تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة المقياس.

التعريفات الإجرائية:

- عادات العقل: هي العادات التي تدير وترتب العمليات العقلية وتضع نظام الأولويات السليم لهذه العمليات ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي مقياس عادات العقل.

الدراسات السابقة:

هناك دراسات عديدة أجريت على عادات العقل تجريبية ومسحية.

قام "دايمر" (Dimmer,1993)[8] بدراسة هدفت إلى استقصاء دور الدعابة في التفكير الإبداعي وحل المشكلات الشخصية، لدى عينة مكونة من (62) طالباً جامعياً، وقد تم اختيار شعبتين بشكل عشوائي، تعرضت المجموعة التجريبية لمشاهدة أفلام فيديو دعابية كوميدية، فيما تعرض أفراد المجموعة الضابطة إلى مشاهدة أفلام وثائقية، وتم اختيار أربعة مقاييس تابعة منها فرعان من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وهما الصورة اللفظية والصورة الشكلية، ومقياسان لحل المشكلات الشخصية تم تصميمها لغايات هذه الدراسة، وقد تم تطوير صيغتي اختبار لكلا المقياسين، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر للدعابة على تحسين التفكير الإبداعي، فيما أظهر أفراد المجموعة التجريبية إنجازاً أكبر في مواجهة المشكلات من أفراد المجموعة الضابطة.

وقام "جولدنبرج" (Goldenberg,1996)[10] بدراسة لعادات العقل كمنظم للمنهاج، حيث بينت الدراسة أن هناك طرقاً خاصة في تعليم الرياضيات، خاصة فيما يتعلق بالتفكير الجاد (Serious Creativity)، من حيث أن هناك مجموعة من الأسس الضرورية لتنظيم المنهاج؛ بهدف العمل على إكساب المتعلمين عادات العقل من خلال المحتوى الدراسي.

وقامت "إيفا" (Eva,2002)[9] بدراسة بعنوان النزعة أو التوجه الديناميكي نحو تقييم القراءة: توظيف الدليل ما وراء المعرفي في اختبار تقويم القراءة، حيث هدفت إلى اختبار أثر توظيف الدليل ما وراء المعرفي المكتوب كأداة لتنشيط عادات العقل، تكونت عينة الدراسة من (300) من طلبة الصف الرابع، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تدريباً على توظيف الدليل ما وراء المعرفي، والمجموعة الضابطة لم تتلق تدريباً، فيما دُربت المجموعة الثالثة على تعليمات المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة الأولى من حيث أداء المتعلمين في المهمات القرائية، إضافة إلى تشجيع فرص المتعلمين في الاندماج.

وفي مجال الدراسات العربية قامت "عمور" (عمور،2005)[3] بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة مكونة من (160) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تكونت المجموعة التجريبية من (45) طالباً، و(35) طالبة، كما تشكلت المجموعة الضابطة من العدد نفسه، أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وقامت "ثابت" (2006)[1] بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة؛ إذ أعدت الباحثة مقياسين مصورين، أحدهما لقياس حب الاستطلاع المعرفي المصور لأطفال الروضة، والآخر مقياس الذكاء الاجتماعي المصور لأطفال الروضة. وتألف أفراد الدراسة من (38) طفلاً من أطفال الروضة، تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (18)، ومجموعة ضابطة مكونة من (20) طفلاً، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مستوى حب الاستطلاع المعرفي، وفي مستوى الذكاء الاجتماعي، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس على كل من مستوى حب الاستطلاع المعرفي، وفي مستوى الذكاء الاجتماعي، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس.

كما قام كلا من "نوفل"، "عواد"، و"السلطي" (نوفل وآخرون،2009)[6] بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية عادات العقل لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة (33 ذكور و 26 إناث) موزعين على مجموعتين تجريبيتين إحداها للذكور وأخرى للإناث. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة القياس، تم تطبيق مقياس عادات العقل كقياس قبلي على كلا المجموعتين، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي أعُيد تطبيق مقياس عادات العقل كقياس بعدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلبة مجموعة الإناث، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، ولصالح الإناث، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى التحصيل (عالٍ، ومتوسط، ومتدن).

كما قام كلا من "جرادين" و "الرفوع" بدراسة للكشف عن أثر الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي في عادات العقل لدى طلبة الجامعة والبالغ عددهم (947) طالبا وطالبة. أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في عادات العقل يعزى للخبرة الجامعية ولصالح مستوى السنة الرابعة، كما توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الكلية ولصالح كلية الآداب على بعدي (المثابرة، والتحكم بالتهور)، ولصالح كلية الهندسة على أبعاد (الإصغاء، التواصل، الإبداع، حب الاستطلاع، والتفكير التبادلي)، ولصالح كلية العلوم على بعدي (التفكير في التفكير، وتطبيق المعرفة السابقة)، ولصالح كلية الإدارة في بعد (تطبيق المعرفة السابقة). كما وجد فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس على أبعاد: التحكم بالتهور، تطبيق المعرفة السابقة، التفكير بدعابة، والتفكير التبادلي وذلك لصالح الإناث، أما الذكور فقد تفوقوا على بعدي المثابرة وحب الاستطلاع (جرادين، سوسن والرفوع، محمد، 2011)[2].

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة يلاحظ أن هناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي من مثل: دراسة (جرادين، سوسن والرفوع، محمد، 2011)[2]، فيما اهتمت دراسة (Dimmer,1993)[8] وأميمة عمور (2005) بتنمية التفكير الإبداعي استناداً إلى عادات العقل. أمّا دراسة(Goldenberg,1996)[10] فتوجهت إلى تنظيم المنهاج الدراسي من خلال عادات العقل. وفي مجال تنشيط عادات العقل لدى الأطفال جاءت دراسة(Eva,2002)[9] لاستقصاء مجموعة من المتغيرات المستقلة في تنشيط عادات العقل، وأخيرا وظف نوفل وآخرون(2009)[6] المنهج التجريبي من خلال تطبيق برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل، وتأتي هذه الدراسة المسحية للكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز، وعلاقتها بالتخصص والمستوى الدراسي.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا القسم وصفا لمنهج البحث ومتغيراته ومجتمعه وأفراده، وأدواته وإجراءات تطبيقه والمعالجة الإحصائية التي اتبعت في تحليل نتائجه.

منهج البحث:

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي (المسحي).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملتحقات بكلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز للفصل الدراسي الأول (1434/ 1435هـ) موزعة على ستة تخصصات هي:

- الاقتصاد المنزلي التربوي
- دراسات الطفولة
- الغذاء والتغذية
- الإسكان وإدارة المنزل
- مسار إدارة السكن والمؤسسات
- الملابس والنسيج
- الفنون الإسلامية
- مسار التصميم الداخلي

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المسجلات في مادة علم النفس العام ويدرسن مع إحدى الباحثات حيث بلغ عددهن (379) طالبة، وبذلك تكون العينة هي عينة متيسرة.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثات في هذا البحث الأداة التالية:

1. مقياس عادات العقل

مكونات المقياس:

تم الحصول على هذا المقياس بصورته الأصلية من موقع على الانترنت

(http://www.gcuonline.net/coe/online/sdlquiz.htm)

ويتكون في صورته الأصلية الإنجليزية من سبع صفحات تغطي سبعة عشر عادة عقلية.

صدق المقياس:

تم تصديق هذا الاختبار من خلال الخطوات الآتية:

- قامت الباحثات بترجمة هذا المقياس ثم حُكّم من طرف ثلاثة محكمين مختصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوي واللغة العربية على أساس مدى مطابقة النص العربي من حيث المعنى بالنص الأصلي، ومدى ملاءمته للفئة المستهدفة ، ومدى سلامة العبارات من الناحية اللغوية.
- درست آراء المحكمين وأُخذ بالتعديلات اللغوية التي اقترحوها، وكذلك عدلت بعض الجمل لتتناسب مع الفئة المستهدفة.
- حُكّم المقياس في صورته العربية من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من طرف متخصص في اللغة العربية فعدّلت بعض الفقرات.
- طبق المقياس على عينة من طالبات الكلية وعددهن (30) طالبة للتأكد من مدى وضوح فقراته وسهولة فهمها، ومن ثم تم تعديل بعض العبارات لتكون أوضح وانتهى المقياس بذلك إلى الصورة المبينة في الملحق رقم(1).

ثبات المقياس:

طبقت الاستبانة على(40) طالبة من مختلف المستويات، ومن ثم استخرج معامل الثبات كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.91). وتعتبر قيمته مقبولة لأغراض البحث.

طريقة التصحيح:

تم تفريغ بيانات المقياس بواسطة الحاسوب ومن ثم استخدمت الاحصائيات المناسبة.

طريقة التطبيق:

وزعت على المفحوصات نسخ من المقياس ، ثمَّ شرحت تعليمات الإجابة وذلك بوضع اشارة (✓) أمام الإجابة التي تنطبق على الطالبة، ووضحت الأهداف من وراء تطبيق هذا المقياس، ووضعت الطالبات في جو اختباري ولمدة (30) دقيقة وهي الفترة الزمنية المقررة لإنهاء الاجابة.

الاجراءات:

تم تطبيق الدراسة بإتباع الخطوات الآتية:

1. الحصول على إذن باجراء الدراسة من إدارة كلية العلوم الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز.
2. تطبيق الاستبانة على الطالبات.
3. تفريغ الاستبانات حاسوبيا.
4. المعالجة الإحصائية: استخدمت الاحصائيات التالية:
   1- المتوسطات والانحراف المعياري.
   2- اختبار (ت) للعينات المستقلة.
   3- تحليل التباين الاحادي (ANOVA).
   4- اختبار شيفية.

النتائج:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن عادات العقل الموجودة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز؟

وفيما يلي عرضا لما كشف عنه هذا البحث من نتائج:

ينص السؤال الأول على ما يلي:

1- ماالعادات العقلية الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام لفقرات مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز للدرجات المتحققة على مقياس عادات العقل حسب المعيار:

- متميز : 3.25 فأكثر
- محترف: 2.5 – أقل من 3.25
- متدرب: 1.75 – أقل من 2.5
- مبتدئ: أقل من 1.75

ويبين الجدول رقم (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام لفقرات مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز

جدول رقم (1) الأوساط الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الاستخدام

رقم الفقرة	المجال/ الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	**المثابرة:**			
أ	أستمر في المحاولة ولا أستسلم بسهولة عند أداء أي مهمة.	2.56	0.91	محترف
ب	أتفحص المهمة قبل تقديمها (تصحيح ذاتي).	2.86	0.92	محترف
ج	أجد عدة بدائل لعمل الأشياء وأبحث عن طرق بديلة لإنهاء ما بدأته.	2.58	0.89	محترف
د	أستمر في المحاولة عندما تكون المهمة صعبة.	2.53	0.83	محترف
2	**التفكير والتواصل بوضوح ودقة:**			
أ	أتجنب استخدام العبارات غير الضرورية أثناء الحديث.	2.48	0.99	متدرب
ب	أفكر قبل أن أتكلم.	2.53	0.88	محترف
ج	أتحدث بوضوح وبتحديد ودون إصدار تعميمات عامة.	2.59	0.90	محترف
د	أستخدم أدوات مرجعية (المدقق اللغوي،كتب النحو،القواميس). لانتقاء	1.72	0.95	مبتدئ
3	**التحكم بالاندفاع:**			
أ	أفكر ملياً قبل أن أتكلم أو أعمل.	2.48	0.93	متدرب
ب	أسيطر على انفعالاتي وأتأنى في المواقف الصعبة.	2.49	0.93	متدرب
ج	أجيد التروي بفعالية أثناء الاستماع لتعليمات (توجيهات).	2.78	0.94	محترف
د	أستمع للآخرين قبل الاستجابة لهم.	2.81	0.94	محترف
4	**التساؤل وطرح المشكلات:**			
أ	أستخدم سؤال ماذا: لأبحث عن المزيد من المعلومات.	2.62	1.06	محترف
ب	أستخدم سؤال كيف لأتحرى العمليات (الإجراءات).	2.86	0.96	محترف
ج	أستخدم سؤال لماذا: لأتساءل عن الأسباب.	2.99	0.94	محترف
د	أستخدم سؤال ماذا لو؟ لأستكشف الاحتمالات.	2.76	1.01	محترف
5	**الاستجابة بدهشة ورهبة:**			
أ	أشعر بهيبة وإثارة التعلم.	2.59	0.90	محترف
ب	ينتابني فضول هائل حول الأشخاص، الأشياء، والأماكن.	2.79	0.93	محترف
ج	أملك شغفاً في التفكير بالأشياء المختلفة.	2.86	0.91	محترف
د	أبدي شعوراً من الافتتان بالمهمة.	2.69	1.38	محترف
6	**التفكير بمرونة:**			
أ	أبحث عن الأشياء الجديدة.	2.78	0.98	محترف
ب	أرى وأفهم وأقبل وجهة نظر الآخر (قابل للتكيف).	2.82	0.90	محترف

جـ	أغير فكري عندما يُعرض علي تفسير آخر مقنع.	3.03	0.86	محترف
د	أستعرض إيجابيات وسلبيات القضية.	2.99	0.87	محترف
7	**جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:**			
أ	أستخدم أكثر من حاسة أثناء التعلم.	2.67	0.97	محترف
ب	أميل إلى الأعمال العملية والتجريبية .	2.77	0.95	محترف
جـ	اعتمد على حواسي (السمع، البصر،اللمس...) في اكتشافي لما	2.98	0.96	محترف
د	أتفاعل اكثر مع المواضيع والاشياء التي تثير حواسي المختلفة	2.96	0.91	محترف
8	**الكفاح من أجل الدقة:**			
أ	أكرر فعل الأشياء عدة مرات.	2.69	0.88	محترف
ب	أستغرق وقتاً للعمل بدقة.	2.89	0.89	محترف
جـ	أراجع العمل باستمرار لتحري الدقة.	2.86	0.93	محترف
د	ألجأ لشخص آخر لتدقيق العمل قبل تقديمه.	2.63	1.02	محترف

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (1) أن معظم فقرات مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كانت في مستوى المحترف حسب التصنيف المعتمد في الدراسة.

والجدول رقم (2) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام والرتبة لمجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز

جدول رقم (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستخدام والرتبة لمجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز

الرقم	عادة العقل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المثابرة	2.63	0.62
2	التفكير والتواصل بوضوح	2.33	0.60
3	التحكم بالاندفاع	2.64	0.62
4	التساؤل وطرح المشكلات	2.81	0.72
5	الاستجابة بدهشة ورهبة	2.73	0.63
6	التفكير بمرونة	2.91	0.62
7	جمع البيانات باستخدام جميع	2.85	0.66
8	الكفاح من أجل الدقة	2.77	0.64
9	الاستقاء من المعارف	2.89	0.63
10	الإصغاء بتفهم وتعاطف	3.06	0.63
11	إظهار الاستماع الفعال	2.83	0.68
12	استخدام إستراتيجية ما وراء	2.53	0.63
13	استخدام الدعابة	2.74	0.68
14	الإبداع والتخيل والتجديد	2.62	0.68
15	إظهار الروح القيادية	2.84	0.63
16	الاستعداد الدائم للتعلم	2.48	0.72
17	التفكير التبادلي	2.78	0.71
	المقياس الكلي	2.73	0.41

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (2) أن أكثر مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (الإصغاء بتفهم وتعاطف) يليه مجال (التفكير بمرونة)، فيما كانت أقل مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (التفكير والتواصل بوضوح ودقة) يسبقه مجال (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر).

السؤال الثاني: هل تختلف عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز باختلاف التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات والجدول رقم (3) يظهر النتائج.

جدول رقم (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقتصاد منزلي تربوي	32	2.57	0.33
دراسات طفولة	115	2.78	0.38
الغذاء والتغذية	105	2.71	0.42
الملابس والنسيج	11	2.60	0.42
الإسكان وإدارة المنازل	60	2.62	0.40
الفنون الإسلامية	28	2.90	0.37
التصميم الداخلي	26	2.92	0.44

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

جدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في

جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
3.814	6	.636	*4.045	.001
58.146	370	.157		
61.961	376			

* (دال على مستوى الدلالة α= 0.05)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص، ويبين الجدول رقم (5) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص

جدول رقم (5) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص

التخصص	دراسات طفولة	الغذاء والتغذية	الملابس والنسيج	الإسكان وإدارة المنازل	الفنون الإسلامية	التصميم الداخلي
اقتصاد منزلي تربوي	*0.2165 -	0.1424 -	0.0338 -	0.0592 -	*0.3343 -	*0.3531 -
دراسات طفولة	-	0.0741	0.1827	*0.1573	0.1178 -	0.1366 -
الغذاء والتغذية	-	-	0.1086	0.0832	*0.1919 -	*0.2107 -
الملابس والنسيج	-	-	-	0.0254 -	*0.3006 -	*0.3194 -
الإسكان وإدارة المنازل	-	-	-	-	*0.2751 -	*0.2940 -
الفنون الإسلامية	-	-	-	-	-	0.0188 -

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) أن الفروق بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص كانت كما يلي:

- توجد فروق لصالح طالبات التصميم الداخلي مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات الفنون الإسلامية مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات دراسات طفولة مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.

3. هل تختلف عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز باختلاف السنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات والجدول رقم (6) يظهر النتائج.

جدول رقم (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	165	2.75	0.43
ثانية	114	2.71	0.37
ثالثة	84	2.70	0.39
رابعة	14	2.80	0.54

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (7) هذه النتائج

جدول رقم (7) نتائج تحليل التباين (ANOVA) للمقارنة بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.246	3	08.0 195	.4950	.6860
داخل المجموعات	61.715	373	.1650		
الكلي	61.961	376			

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن أكثر مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (الإصغاء بتفهم وتعاطف) يليه مجال (التفكير بمرونة)، فيما كانت أقل مجالات عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز كان مجال (التفكير والتواصل بوضوح ودقة) يسبقه مجال (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر). ويمكن تفسير هذه النتائج بأن القائمين على الكلية من إدارة وأعضاء هيئة تدريبية يحرصون على الإصغاء للطالبات ومشورتهن ويتضح ذلك من اللقاءات الدورية مع الطالبات وهذا بدوره ينعكس ايجابا على الطلبة وبالتالي يقتدين به.

كما ظهر من نتائج السؤال الثاني أن الفروق بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير التخصص كانت كما يلي:

- توجد فروق لصالح طالبات التصميم الداخلي مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات الفنون الإسلامية مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي وطالبات الغذاء والتغذية وطالبات الملابس والنسيج وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.
- توجد فروق لصالح طالبات دراسات طفولة مقارنة بطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي وطالبات الإسكان وإدارة المنازل.

وبذلك تكون فرضية البحث:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة α = 0.05) بين عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز تعزى للتخصص" خاطئة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة التصميم الداخلي والفنون الإسلامية تتطلب التأني والصبر والدقة والخيال والإبداع ومرونة التفكير والتي هي من عادات العقل.

أما بالنسبة لنتائج السؤال الثالث والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز على مقياس عادات العقل الشائعة حسب متغير السنة الدراسية، فقد ثبت صحة الفرضية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (على مستوى الدلالة α = 0.05) بين عادات العقل لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي في جامعة الملك عبد العزيز تعزى للمستوى الدراسي، ويمكن تفسيرها بأن الدراسة في كافة مستوياتها في المرحلة الجامعية تتطلب نفس القدر تقريبا من العادات العقلية ولا تقتصر على مستوى دراسي معين وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (نوفل،2006).

وبناء على ذلك توصي الباحثات بضرورة عقد ورشات تدريبية للطالبات من أجل تطوير عاداتهن العقلية. كما توصي الباحثات بإجراء المزيد من البحوث التجريبية على عادات العقل.

المراجع:

1. ثابت، فدوى (2006). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى*

أطفال الروضة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان : الأردن.

2. جرادين، سوسن والرفوع، محمد (2011). *دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي*. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 26 (1)، 331 – 362.

3. عمور، أُميمة (2005). *أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.

4. كوستا، أرثر، و كاليك، بينا،(1)(2000). *عادات العقل*، سلسلة تنموية، تكامل عادات العقل والمحافظة عليها. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية.

5. كوستا، أرثر، و كاليك، بينا،(2)(2000). *عادات العقل*، سلسلة تنموية، تفعيل واشغال عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية.

6. نوفل، محمد وآخرون (2009) *أثر برنامج تدريبي مطور في تنمية عادات العقل لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*, المجلة العربية للتربية/تونس.

7. Costa,Arthur,(2001).Components of Well Developed Thinking Skills Program, Retrieved from http://www.newhorison.org/strategies/thiking/costa2.htm

8. Dimmer, S.. (1993). The Effect of Humor on Creative Thinking and Personal Problem Solving in College Students.DAI.54 (J), p2791-b.

9. Eva, guteman (2002). Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitve Awareness Guide to Reading Assessment Tests. Journal of Research in Reading. Vol (22), PP.283-298.

10. Goldenberg, R. (1996).Habits of Mind as in Organizing for the Curriculum.Journal of Education, Vol (178) issue 1p13-22.

11. Marzano,1992, Habits of Mind. Retrieved from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr2habit.htm

ملحق رقم (1) مقياس عادات العقل

عزيزتي: الطالبة

يهدف هذا المقياس إلى إجراء عملية مسح واستقصاء لعادات العقل الشائعة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز. لذا نرجو عزيزتي الطالبة التعاون معنا بتعبئة خانات المقياس بما يتناسب مع خبراتك وقدراتك، علما بان مساهمتك سيكون لها دور في تطوير البحث العلمي .

أولا: معلومات أساسية

5) المستوى الدراسي للفصل السابق: ____ممتاز ____جيد جدا ____جيد ____مقبول

6. المستوى الدراسي: ___ الأول ____ الثاني ____ الثالث ____ الرابع
____ الخامس ____ السادس ____ السابع ____ الثامن

7. التخصص:
- اقتصاد منزلي تربوي ( )
- دراسات طفولة ( )
- الملابس والنسيج. ( )
- الغذاء والتغذية. ( )
- الفنون الإسلامية. ( )
- إدارة السكن والمؤسسات. ( )
- التصميم الداخلي. ( )

ثانيا: الرجاء وضع الرقم المناسب بالدرجة التي تتناسب مع استخدامك لكل عادة من عادات العقل حسب ما هو موضح في الجدول التالي (علما بان الجدول يحتوي على سبعة عشر مجال لعادات العقل وكل مجال يحتوي على اربعة فقرات دالة عليه).

	العبارات	مستوى فهمي لعادات العقل ومدى استخدامي لها في الحياة 1-4			
رقم الفقرة	المجال/ الفقرة	مبتدئ=1	يتدرب على استخدامها=2	محترف (يستخدمها غالب الوقت)= 3	متميز (يستخدمها دائما)= 4
1	**اولا: المثابرة:**				
أ	أستمر في المحاولة ولا أستسلم بسهولة عند أداء أي مهمة.				
ب	أتفحص المهمة قبل تقديمها (تصحيح ذاتي).				
ج	أجد عدة بدائل لعمل الأشياء وأبحث عن طرق بديلة لإنهاء ما بدأته.				
د	أستمر في المحاولة عندما تكون المهمة صعبة.				
2	**ثانيا: التفكير والتواصل بوضوح ودقة:**				

أ	أتجنب استخدام العبارات غير الضرورية أثناء الحديث.					
ب	أفكر قبل أن أتكلم.					
ج	أتحدث بوضوح وبتحديد ودون إصدار تعميمات عامة.					
د	أستخدم أدوات مرجعية (المدقق اللغوي،كتب النحو،القواميس). لانتقاء العبارات المناسبة					
3	**ثالثا: التحكم بالاندفاع:**					
أ	أفكر ملياً قبل أن أتكلم أو أعمل.					
ب	أسيطر على انفعالاتي وأتأنى في المواقف الصعبة.					
ج	أجيد التروي بفعالية أثناء الاستماع لتعليمات (توجيهات).					
د	أستمع للآخرين قبل الاستجابة لهم.					
4	**رابعا: التساؤل وطرح المشكلات:**					
أ	أستخدم سؤال ماذا: لأبحث عن المزيد من المعلومات.					
ب	أستخدم سؤال كيف لأتحرى العمليات (الإجراءات).					
ج	أستخدم سؤال لماذا: لأتساءل عن الأسباب.					
د	أستخدم سؤال ماذا لو؟ لأستكشف الاحتمالات.					
5	**خامسا:الاستجابة بدهشة ورهبة:**					
أ	أشعر بهيبة وإثارة التعلم.					
ب	ينتابني فضول هائل حول الأشخاص، الأشياء، والأماكن.					
ج	أملك شغفاً في التفكير بالأشياء المختلفة.					
د	أبدي شعوراً من الافتتان بالمهمة.					
6	**سادسا: التفكير بمرونة:**					
أ	أبحث عن الأشياء الجديدة.					
ب	أرى وأفهم وأقبل وجهة نظر الآخر (قابل للتكيف).					
ج	أغير فكري عندما يُعرض علي تفسير آخر مقنع.					
د	أستعرض إيجابيات وسلبيات القضية.					
7	**سابعا: جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:**					
أ	أستخدم أكثر من حاسة أثناء التعلم.					
ب	أميل إلى الأعمال العملية والتجريبية .					
ج	اعتمد على حواسي (السمع، البصر،اللمس...) في اكتشافي لما حولي.					
د	أتفاعل اكثر مع المواضيع والاشياء التي تثير حواسي المختلفة					
8	**الكفاح من أجل الدقة:**					
أ	أكرر فعل الأشياء عدة مرات.					
ب	أستغرق وقتاً للعمل بدقة.					
ج	أراجع العمل باستمرار لتحري الدقة.					
د	ألجأ لشخص آخر لتدقيق العمل قبل تقديمه.					
9	**الاستقاء من المعارف والخبرات السابقة:**					
أ	أعتمد على الخبرات والمعارف السابقة لفهم المعارف والخبرات الجديدة.					
ب	أستخدم أمثلة من الخبرات والمواقف السابقة في مواقف جديدة.					
ج	أتذكر خبرات ومواقف مشابهة و أستخدم كلمات مثل "أتذكر عندما"، أو "لقد فعلنا ذلك".					
د	أستغرق في الذكريات.					
10	**الإصغاء بتفهم وتعاطف:**					
أ	أتقبل شرح الأشخاص الآخرين.					
ب	أهتم بلغة الجسد وتعبيرات الوجه للشخص المتحدث.					
ج	أتعاطف مع مشاعر الآخرين.					
د	أستخدم عبارات مثل "أنا أفهم" و"أخبرني المزيد".					

11	**إظهار الاستماع الفعال:***				
أ	أحافظ على التواصل البصري.				
ب	أسعى للفهم أولاً قبل التحدث.				
ج	أستخدم إعادة صياغة كلام المتحدث.				
د	أبدي انتباهاً كاملاً للشخص المتحدث.				
12	**استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير):**				
أ	أفكر بصوت مرتفع.				
ب	أفكر في طريقة تفكيري التي أنجزت من خلالها المهمة.				
ج	أتأمل في الخبرات التي أمر بها.				
د	أراقب تفكيري وتعلمي باستمرار.				
13	**استخدام الدعابة:**				
أ	أضحك عند مواجهة الآخرين لمواقف غير متوقعة أو غير منطقية				
ب	ينتابني الضحك عند تعرضي لمواقف غريبة.				
ج	أجيد خلق المواقف المضحكة والنكات.				
د	أميل إلى المرح وخلق جو مسلٍ.				
14	**الإبداع والتخيل والتجديد:**				
أ	أمتلك القدرة على تخيل الأشياء والمواقف.				
ب	أعمل على تحديث أدائي للمهمات.				
ج	أميل إلى التفرد بحيث أنظر إلى الأشياء وأعملها بطريقة مختلفة عن الآخرين.				
د	متجدد في كل شيء.				
15	**إظهار الروح القيادية**				
أ	أبادر في عمل الأشياء.				
ب	أعترف بمهارات الآخرين.				
ج	أتعاون مع الآخرين بفعالية.				
د	أركز باستمرار على الهدف.				
16	**الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:**				
أ	أحب البحث والاستقصاء عن المواضيع التي لا أعرفها.				
ب	أسعى للحصول على تغذية راجعة لما أقوم بعمله.				
ج	أرغب في مواجهة الصعوبات التي تدفعني إلى مزيد من البحث.				
د	أجيد توليد الأسئلة.				
17	**التفكير التبادلي:**				
أ	أميل إلى العمل في فريق للانفتاح على الآراء والمقترحات.				
ب	أتعاون مع الآخرين لإنجاز المهام.				
ج	أشعر بالانتماء إلى المجموعة التي أعمل معها.				
د	أتبادل الأفكار مع الآخرين بحرية.				

استخدام مدخل الأداء المتوازن في قياس جودة أداء الجامعات في ليبيا (دراسة تطبيقية على جامعة بنغازي)

الدكتور ادريس عبد الجواد الحبوني
كلية الاقتصاد
جامعة بنغازي – ليبيا
idriselhabony@yahoo.com

الملخص: *هدف هذا البحث الى قياس جودة أداء جامعة بنغازي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (Balanced Scorecard (BSC بوصفها مدخلاً إدارياً حديثاً لقياس جودة الأداء، مع استعراض لمفهومه وأبعاده ومتطلبات تطبيقه.*

وقد أجري هذا البحث من وجهة نظر إدارة الجامعة، وتوصل إلى نتائج تفيد بأن نموذج قياس الأداء المتوازن يعتبر أداة كافية نسبياً لقياس جودة الأداء في جامعة بنغازي، وأن جودة أداء الجامعة من منظور الأداء المالي غير مرضية، وفيما يخص وجهات النظر الثلاث الأخرى المتمثلة في العميل، والعمليات الداخلية، والتعلم والنمو، فإن جودة أداء الجامعة تعتبر مرضية نسبياً. وفى ضوء هذه النتائج يوصى البحث بإجراء مزيد من الأبحاث مستقبلا لتطبيق النموذج على مستوى قطاع الخدمات (التعليم، البنوك، المستشفيات) مع اقتراح إضافة بعض المناظير الأخرى. كذلك تكثيف البرامج والدورات التدريبية المتعلقة بنشر ثقافة الجودة، وكيفية استخدام مقياس الأداء المتوازن في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: *مدخل الاداء المتوازن، قياس ن الجودة، الأداء، الجامعات، بنغازي، ليبيا.*

المقدمة

حظيت أنشطة الجودة في الآونة الأخيرة باهتمام ملحوظ من قبل مختلف المؤسسات، وبغض النظر عن نوع هذه المؤسسات أو حجمها وطبيعة نشاطها، فان إدارة أنشطة الجودة بكفاءة وفاعلية تعتبر من الوسائل الأساسية لتحقيق مزايا تنافسية في الأسواق المحلية والعالمية. وبعد تغيير نظامها السياسي، يتوقع أن تشهد ليبيا تغيرات كبيرة في مختلف المجالات، من شأنها أن تفتح الباب أمام منافسة السلع والخدمات الأجنبية، من خلال رفع القيود على الاستيراد والتصدير، والمشاركة والالتزام بمواصفات الجودة العالمية، مما يجعل تركيز المؤسسات الليبية على أنشطة الجودة أمراً جوهرياً لنجاح استراتيجياتها التنافسية، ولأن للتعليم العالي أهمية كبيرة في دعم المجتمع وتطويره والنهوض به، وذلك لدوره في إعداد الكوادر العلمية لتحقيق التنمية الاقتصادية والبشرية، إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والبحث العلمي، إلا أنه يلاحظ– من خلال بعض المؤشرات– تدني جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات الليبية*، لذلك، فإن اعتماد برامج الجودة في التعليم الجامعي، يعتبر ضرورة لتطوير التعليم الجامعي، وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة، وهو ما يتطلب أدوات قياس حديثة لقياس جودة الخدمة في الجامعات، ومن جانبها تتحدد جودة الخدمة التعليمية عندما يكون إدراك المستفيد (الطالب وسوق العمل وكذلك المجتمع) لهذه الخدمة مساويا أو يتجاوز توقعه لها، ولكن عادة ما يكون التوافق غائباً *Discrepancy* بين المستفيد والجامعة مقدمة الخدمة، مما يجعل إدراك المستفيد للخدمة أقل من توقعه لها، وتظهر في هذه الحالة ما يعرف بفجوة التوقعات *Gap Expectation*.

وقد ظهرت عده أدوات لقياس فجوة التوقعات، حيث ظهر مقياس جودة الخدمة الذي عرف باسم SERVQUAL الذي يقيس الفجوة بين توقعات العميل للخدمة والمستوى الفعلي للخدمة المقدمة (Parasuraman 1985 et. al., ثم اقترح كل من (Cronin&Taylor,1992) حذف عنصر التوقعات من المقياس، حيث أطلق عليه اسم مقياس الأداء الفعلي SERVPERF، فيما ظهر حديثاً نموذج قياس الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC)الذي قدمه (Kaplan &Norton1992a) الذي يركز علي المؤشرات المالية وغير المالية التي تحقق مصالح الأطراف ذات العلاقة بالجامعة كافة، وأصبح من أفضل النماذج متعددة الأبعاد وأكثرها استخداماً، لذلك يوجه هذا المجهود البحثي لاختبار إمكانية استخدام نموذج الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC) لقياس جودة أداء التعليم العالي في ليبيا متمثلا في جامعة بنغازي.

منهجية البحث

مشكلة البحث:

تواجه الجامعات في ليبيا العديد من التحديات الداخلية والخارجية التي تؤثر في بقائها واستمرارها في الأسواق، ومن أهم التحديات الداخلية ذلك التدهور والتدني في جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها هذه الجامعات، والذي انعكس في انخفاض المهارات والقدرات الأساسية للخريجين (تقرير الرقابة الإدارية، 2002). أما التحديات الخارجية فتتمثل في ارتفاع حده المنافسة بين الجامعات المماثلة من حيث النشاط العلمي، ودخول بعض فروع جامعات وكليات عربية وأجنبية عريقة ذات شهره أكاديمية إلي السوق الليبية، ولاشك أن عنصر الجودة في الخدمة التعليمية يعتبر

* ترتيب جامعة بنغازي وفق تصنيف موقع متركس (www.webometrics.infol/top12000.asp) في أسبانيا 6281 وهو أفضل ترتيب في الجامعات الليبية.

عنصراً حاسماً في مجال المنافسة بين الجامعات سواء العامة أو الخاصة، والارتقاء بمستوى الأداء التعليمي والتميز الذي تنشده الجامعات، وفي هذا السياق، هناك محاولات جادة من قبل إدارة جامعة بنغازي تمثلت في إنشاء مكتب ضمان الجودة على مستوى الجامعة والكليات، والاهتمام بأنشطة الجودة وبرامجها في الجامعة من أجل تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة لتحقيق مزايا تنافسية للجامعة بين الجامعات المحلية والعالمية، حيث إن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تطبيق أدوات قياس حديثة للجودة. ومن أهم نماذج قياس الأداء التي ظهرت حديثاً بطاقة الأداء المتوازن، التي أصبحت من النماذج الرائدة للقياس متعدد المناظير، وهي تختلف عن غيرها من المقاييس لأنها تأخذ في الاعتبار وجهات نظر مختلفة، ويتميز هذا المقياس باستخدام المؤشرات المالية وغير المالية في مقياس واحد، والنظر إلي أداء الجامعة من أربعة مناظير مختلفة يؤثر كل منها في الآخر وهي: المنظور المالي ومنظور العميل، ومنظور العمليات الداخلية ومنظور التعلم والنمو (Kaplan&Norton,1992a) .

اسئلة البحث. في ضوء ما تقدم يمكن التعبير عن مشكلة هذا البحث في التساؤلات التالية:

- هل يمكن استخدام بطاقة الأداء المتوازن *Balances Scorecard (BSC)* في قياس جودة أداء جامعة بنغازي؟
- هل تتوافر المقومات اللازمة لنجاح تطبيق مقياس الأداء المتوازن في جامعة بنغازي؟
- هل يعتبر نموذج قياس الأداء المتوازن– رباعي المنظور– أداة كافية لقياس جودة الأداء في جامعة بنغازي؟

أهمية البحث:للبحث أهمية نظرية وأخرى عملية، فمن الناحية النظرية تتركز أهمية البحث في استعراض معالم الإطار الفكري لمفهوم مقياس الأداء المتوازن (BSC) ومتطلباته ومراحل تطبيقه، باعتباره أحد المداخل الحديثة التي أثبتت نجاحها في قياس جودة أداء الخدمة التعليمية والتي لم يتم تطبيقها في الجامعات الليبية، كما يمثل هذا البحث أيضاً محاولة لتوجيه اهتمام مديري المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ليبيا إلى أسلوب جديد، وإمكانية تطبيقه في المؤسسات الليبية، وكذلك التعرف على المعوقات التي قد تواجه تطبيقه. أما أهمية البحث من الناحية العملية فإن هذا البحث يسهم في إمكانية تطبيق جامعة بنغازي لأدوات قياس حديثة للجودة، مما يساعد على تحقيق مزايا تنافسية، ويرفع من مستويات الأداء التعليمي للجامعة.

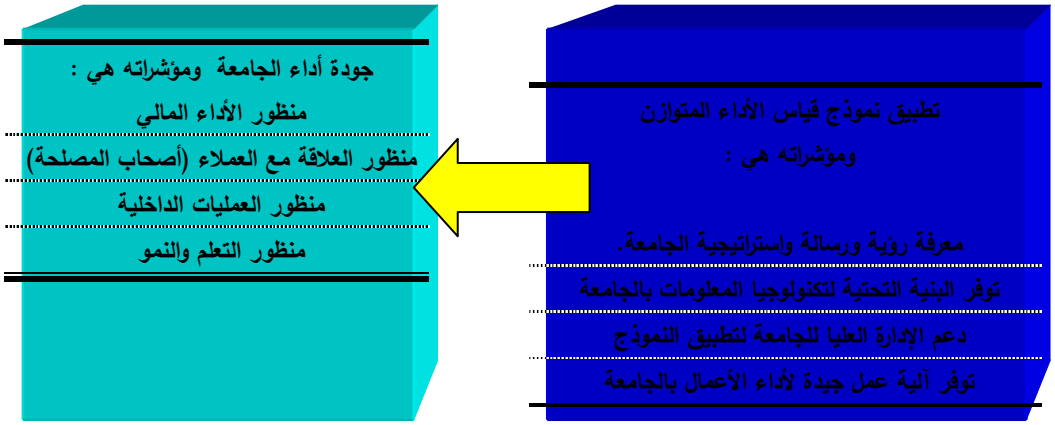
أهداف البحث: يمكن القول إن الهدف الرئيس لهذا البحث هو قياس جودة أداء جامعة بنغازي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن Balanced Scorecard (BSC)، ومن هذا الهدف تنبثق الأهداف الفرعية التالية:

1. عرض إطار أكاديمي لبطاقة الأداء المتوازن بوصفها مدخلاً إدارياً حديثاً لقياس الاداء مع استعراض لمفهومه ومتطلبات تطبيقه من واقع استقراء الأدبيات ذات العلاقة .
2. عرض للنماذج المستخدمة في قياس جودة أداء الخدمة والمقارنة بينها وبين مقياس الأداء المتوازن (BSC).
3. التحقق من صلاحية نموذج قياس الأداء المتوازن(BSC) باعتباره مقياساً لجودة خدمة التعليم الجامعي في ليبيا .
4. التعرف على العوامل التي من شأنها أن تسهم في تطوير جودة الأداء الجامعي في ليبيا.

نموذج ومتغيرات الدراسة: Multivariate's & Model

حيث تم اعتماد متغيرين أساسيين هما (قياس الاداء المتوازن) و(جودة اداء الجامعة) وما تتضمنه من مؤشرات لبناء نموذج البحث الافتراضي والموضح بالشكل التالي:

الشكل رقم (1) نموذج البحث الافتراضي.



فرضيات الدراسة: Hypotheses

واعتماداً على متغيرات نموذج البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

- هناك علاقة احصائية بين قياس الاداء المتوازن ومؤشرات متغير جودة الاداء مجتمعة لدى عينة البحث.

- هناك تأثير بين قياس الاداء المتوازن ومؤشرات متغير جودة الاداء مجتمعة لدى عينة البحث.

تصميم البحث: يتناول هذا الجزء منهجية البحث، ومجتمع البحث، ومتغيرات البحث وكيفية قياسها، وأخيرا أدوات التحليل الإحصائي المستخدمة في البحث.

منهجية البحث: يستخدم البحث المدخل التحليلي الوصفي Analytical Descriptive Approach وذلك لوصف جودة أداء الخدمة التعليمية للجامعة وتحليلها. ولوصف نموذج قياس الأداء المتوازن (BSC) وإمكانية استخدامه في قياس جودة أداء الجامعة.

مجتمع البحث: استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل حيث يتكون مجتمع البحث من جميع المستويات القيادية في الجامعة (داخل الحرم الجامعي) الذين تربطهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة في صياغة وأو تنفيذ استراتيجية الجامعة ويمكن تحديدهم في الجدول التالي:

جدول رقم (1): مجتمع البحث.

الوظيفة	العدد
رئيس مجلس الجامعة	1
نائب رئيس الجامعة	1
عمداء الكليات بالجامعة	16
مديري الإدارات والمراكز العلمية	8
رؤساء الأقسام العلمية	98
حجم المجتمع	124

قياس متغيرات البحث:

تم وضع مجموعة من العبارات تمثل التعريف الإجرائي لقياس كل منظور من هذه المناظير وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، منها على سبيل المثال منظور العلاقة مع العملاء الذي تم قياسه بالعبارات التالية:

- يتمتع خريجو الجامعة بكفاءة عالية تؤهلهم لإتقان أداء أعمالهم في بداية التعيين.
- تمتلك الجامعة معرفة واسعة لحاجة مؤسسات المجتمع من حيث نوعية الخريجين وكفاءتهم.
- تتابع الجامعة مستوى أداء خريجيها في المؤسسات التي يعملون بها لتحديد جوانب الضعف في مهاراتهم والعمل على معالجته.
- إقبال مؤسسات المجتمع على تشغيل خريجي الجامعة نابع من كفاءتهم العالية.
- سياسة الجامعة في استحداث التخصصات العلمية تتلاءم مع حاجة المجتمع.

ثبات وصدق القياس Reliability and Validity

- **ثبات المقياس Reliability:** للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام اختبار Cronbach Alpha، ويعتبر من أكثر الاختبارات استخداماً في مجال البحث العلمي (Gay & Diehl, 1992)، وقد بلغ متوسط معامل الثبات لمتغيرات الجزء الأول (0.764) و (782. 0) للجزء الثاني، وهذا يدل على أن المقياس على درجة من الثبات وقابل للتطبيق.
- **صدق المقياس Validity:** يعبر الصدق عن مدى تحقيق وسيلة القياس لما يرغب الباحث في قياسه من متغيرات، وقد استخدام الباحث صدق المحتوى Content Validity حيث تم عرض قائمة الاستقصاء على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بهدف التحقق من تمثيل العبارات المستخدمة في المقياس للجوانب التي يحتوى عليها المتغير محل القياس، وقد تم تطوير المقياس وفقا لمقترحاتهم.

التحليل الإحصائي: عولجت البيانات باستخدام مجموعة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للوصول إلى نتائج الأساليب الإحصائية التي تتمثل في التكرارات والنسب المؤوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن

يعتمد الباحث في قياس جودة التعليم العالي على نموذج قياس الأداء المتوازن، وذلك من خلال تناول الأبعاد الآتية:

- تعريف نموذج قياس الأداء المتوازن.
- التوازن في قياس الأداء المتوازن.
- مميزات استخدام بطاقة الأداء المتوازن.
- المتطلبات الأساسية لاستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن.
- معوقات تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن.
- الخطوات المنهجية لتصميم بطاقة قياس الأداء المتوازن وتطبيقه.

تعريف بطاقة قياس الأداء المتوازن:

تعتبر بطاقة الأداء المتوازن (Balanced ScoreCard) أحد الأساليب والتقنيات الإدارية الحديثة التي ساهمت في ضبط أداء المؤسسات، وهي ليست مقياسا للأداء فقط بل نظاماً إدارياً وخطة إستراتيجية لتقييم أنشطة وأداء الجامعة وفق رؤيتها وإستراتيجيتها، ويأخذ هذا النموذج في الاعتبار –بالإضافة للجوانب المالية–الجوانب غير المالية مثل رضا الطلاب وفاعلية العمليات الداخلية وجوانب التعلم، والنمو، والابتكار سواء كانت الجامعة عامة أو خاصة.وتعدّ بطاقة الأداء المتوازن من الأفكار الرائدة التي قدمها كابلان (Kaplan, 2004) وهي أول محاولة لتصميم نظام عمل لتقييم الأداء يهتم بترجمة استراتيجية المؤسسة إلى أهداف ومقاييس ومعايير مستهدفة ومبادرات للتحسين المستمر، كما أنها توحد جميع المقاييس التي تستخدمها المؤسسة. وقد قام كلُ من كابلان ونورتن (Kaplan & Norton, 1992a) بتطوير هذا النموذج في جامعة هارفارد، في مقالة شهيرة نشرتها مجلة Harvard Business Review عام 1992، ثم تم نشر هذه الأفكار في كتاب تم وضعهُ من قبل باحثين آخرين . ويرتبط نموذج قياس الأداء المتوازن باستراتيجية المؤسسة، التي تمثل إطاراً عاماً تسترشد به المؤسسة في رسم توجهاتها وصورتها

المستقبلية ثم اتخاذ قراراتها (إدريس والمرسي، 2006) لذلك، يلعب نموذج قياس الأداء المتوازن دوراً رئيساً باعتباره أداة للإدارة الإستراتيجية ، إذ إنه يوفر وسيله جيدة لترجمة رؤية الجامعة وصولاً بها إلى خطة عمل لإنجاز الأهداف الإستراتيجية، وقد أوضح (Kaplan and Norton, 1996b) في هذا الخصوص أن هذا النموذج يساعد الإدارة على القيام بأربع عمليات إدارية جديدة هي: ترجمة الرؤية، التوصيل، تخطيط العمل، والتغذية العكسية.

ويعرف (Kettunen, 2005) بطاقة قياس الأداء المتوازن بأنها "أداة تستخدم لنقل وتوصيل الإستراتيجية إلى المستويات الإدارية للمؤسسة، وقياس نماذج التنفيذ بشكل يضمن تحقيق النتائج المستهدفة، ويدعم الموقف التنافسي للمؤسسة، وذلك عن طريق توفير أداة لتنفيذ الاستراتيجية والمحاسبة عن نتائجها المستهدفة. ويصف (Kaplan &Norton, 1992a) بطاقة قياس الأداء المتوازن على بأنها عمليات تجاوزت نظام قياس الأداء، وأصبحت تمثل نظاما لإدارة الأداء الاستراتيجي بالمؤسسة، فهي تمثل "نظاماً شاملاً لقياس الأداء من منظور استراتيجي يتم بموجبه ترجمة استراتيجية المؤسسة إلى أهداف ومقاييس وقيم مستهدفة وخطوات إجرائية. أما (James Self, 2003) فيرى أنها مفهوم يساعد على ترجمة الاستراتيجية إلى عمل فعلي، وأنها تبدأ من تحديد رؤية المؤسسة واستراتيجيتها، وتحديد العوامل الحرجة للنجاح وتنظيم المقاييس التي تساعد على وضع الأهداف، وقياس الأداء في المجالات الحرجة بالنسبة للاستراتيجيات. ويعرف (Dye, 2003) بطاقة الأداء المتوازن بأنها نظام لإدارة الأداء الإستراتيجي يربط الأداء بالإستراتيجية من خلال مجموعة من الأبعاد تعكسها مقاييس مالية وغير مالية، مع التركيز على العلاقات السببية وربطها بأهداف المؤسسة.مما تقدم نخلص إلى القول بأن بطاقة قياس الأداء المتوازن عبارة عن نظام إداري يهدف إلى مساعدة المؤسسة على ترجمة رؤيتها واستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف القابلة للتنفيذ.

ابعاد بطاقة الأداء المتوازن balance in balanced scorecard:

يعتمد نموذج قياس الأداء المتوازن على فرضية أساسية مفادها أن مؤشرات الأداء المالية وحدها لا تكفي لتقييم الأداء التنظيمي للمؤسسات، إذ ينبغي تطوير مجموعة شاملة من المؤشرات المالية وغير المالية لتقييم الأداء، وكما يرى نورتون وكابلان (Kaplan and Norton)، فإن العديد من مؤسسات الأعمال أصبحت غير فعالة في التخطيط وجهود الرقابة، لأنها ركزت بدرجة كبيرة على مؤشرات الأداء التقليدية التابعة Lag (Indicators) التي تركز على أنظمة المحاسبة والتقارير المالية، لذلك تقدم نورتن وكابلان (Kaplan and Norton, 1992a) بإطار متعدد الأبعاد لتقييم الأداء يتكون من أربعة مناظير تنظيمية هي:

1. المنظور المالي: "كيف يرى المساهمون تنظيم الأعمال؟ "
2. منظور العلاقة مع العملاء: "كيف ينبغي لنا أن نظهر أمام العملاء؟"
3. منظور العمليات الداخلية: "ماذا يجب علينا أن نعمل حتى نتفوق في العمليات؟"
4. منظور التعلم والنمو: "كيف يمكننا الحفاظ على قدرتنا على التغيير والتحسين؟"

- وينبغي أن تنسجم هذه المناظير الأربعة مع رؤية المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية، لأن بطاقة الأداء المتوازن تترجم رؤية المؤسسة واستراتيجيتها إلى مجموعة من الإجراءات، التي تمثل إطار عمل لتطبيق الإستراتيجية، وتركز على تحقيق الأهداف المالية وغير المالية.إن بطاقة الأداء المتوازن تقلل من تركيز الإدارة على الأداء المالي وتعطي اهتماما بالمؤشرات غير المالية، مثل الجودة ورضا العميل. أي أن مصطلح التوازن في البطاقة، جاء ليعكس حالة من التوازن في أنظمة القياس للأداء بين وجهة نظر المالكين التي تركز على مؤشرات الأداء المالية، ووجهة النظر التي تهتم بالمستهلك والجودة والخدمة. ويمكن القول إن التوازن في بطاقة الأداء المتوازن يعكس الحالات التالية:
- التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.
- التوازن بين مؤشرات قياس الأداء المالية وغير المالية.
- التوازن بين البيانات الكمية والبيانات الوصفية.

مميزات استخدام بطاقة الأداء المتوازن

يحقق نموذج قياس الأداء المتوازن (BSC) العديد من المزايا يمكن تحديد أهمها فيما يلي: (Kaplan & Norton,1992) (Christinian &Beiman, 2007) (Stewart &Carpenter, 2000)

1. يترجم رؤية الجامعة واستراتيجيتها في مجموعة مترابطة من مقاييس الأداء.
2. يقدم إطاراً شاملاً لترجمة الأهداف الإستراتيجية للجامعة إلى مجموعة متكاملة من المقاييس التي تنعكس في صورة مقاييس أداء إستراتيجية.
3. يساهم في تحقيق التوازن بين المقاييس المالية وغير المالية، والأهداف طويلة المدى والقصيرة المدى.
4. يمد الإدارة بصورة شاملة عن عمليات الجامعة.
5. يساهم في تقييم جدوى استخدام الموارد لجميع البرامج الأكاديمية في الجامعة.
6. يساهم في دعم جهود الجامعة نحو بناء ثقافة الجودة الأكاديمية.
7. يساهم في تحديد الأولويات للاحتياجات وتخصيص الموارد والتخطيط للمستقبل.
8. يوفر إطاراً وخطة عمل وبرنامجاً متكاملاً للجامعة من أجل التحسين المستمر.

معوقات تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن (Kettunen, 2005)

- الرؤية (Vision barrier) وذلك لعدم وجود أفراد يدركون رؤية المؤسسة.

- الأفراد: (People barrier) معظم الأفراد لديهم أهداف منفصلة لا ترتبط باستراتيجية المؤسسة.
- الموارد (Resource barrier) عندما لا يتم تخصيص الموارد على العناصر الأساسية الجوهرية للمؤسسة، على سبيل المثال لا يتم ربط الميزانية بالأهداف الاستراتيجية.
- الإدارة (Management barrier) عندما تقضي الإدارة معظم وقتها في إصدار القرارات قصيرة الأجل دون التركيز على القرارات الإستراتيجية، حيث تشير دراسة (Punniyamoorthy & Murali, 2008) على إحدى المؤسسات التي تواجه موانع الإدارة، أن حوالي 5% فقط من قوة العمل بالمؤسسة يفهمون الإستراتيجية، وأن حوالي (86%) من مديري فريق العمل يقضون أقل من ساعة شهرياً لمناقشة الإستراتيجية.

المتطلبات الأساسية لاستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن

هناك مجموعة من المتطلبات ينبغي توافرها لنجاح تطبيق نموذج قياس الأداء المتوازن (BSC) من أهم هذه المتطلبات: (Arveson, 1998).

1. أن تكون رؤية الجامعة ورسالتها محددة وواضحة بشكل دقيق.
2. أن تكون الأهداف الاستراتيجية محددة بوضوح.
3. أن تدعم إدارة الجامعة تطبيق مقاييس نموذج الأداء المتوازن.
4. توفر بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات.
5. وجود آلية عمل جيدة لأداء الأعمال.
6. التعامل مع المقاييس الكمية وغير الكمية في قياس الأداء.
7. الاعتماد على مدخل الاتصال من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل، وذلك للتعرف على التغيرات السريعة التي تحدث في البيئة والضغوط التي تتعرض لها الجامعة.
8. دمج المناظير الأربعة للنموذج في شكل منظومة واحدة متكاملة.

الخطوات المنهجية لتصميم بطاقة قياس الأداء المتوازن وتطبيقها:

تبدأ عملية بناء بطاقة قياس الأداء المتوازن من المستويات العليا إلى المستويات الدنيا، حيث تترجم الإستراتيجية في البطاقة إلى أهداف، وقياسات أداء تمثل توازناً بين مختلف الجوانب المالية وغير المالية، ومع أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول الخطوات اللازمة لتصميم وتطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن في المؤسسات، إلا أن هذه الخطوات تتوقف على خصائص كل جامعة، والوقت المخصص لكل خطوة (Norton& Kaplan,1993). لذا، سنتبع الخطوات التالية:

مقدمة عن جامعة بنغازي.تأسست جامعة بنغازي في 1955/12/15م باسم الجامعة الليبية، وهي أقدم الجامعات الليبية، وتضم العديد من الكليات والمراكز الاستشارية والبحثية، حيث يبلغ عدد كليات الجامعة 21 كلية، وتمنح تلك الكليات درجة البكالوريوس والليسانس على مستوى الشهادة الجامعية الأولى، كما تمنح درجة الماجستير والدكتوراه في العديد من التخصصات العلمية. وتضم الجامعة في كلياتها المختلفة عدد (66745) طالباً وطالبة، وعدد (2254) عضو هيئة تدريس إلى جانب (398) عضواً في بعثات للدراسات العليا بالخارج، ولاشك أن جامعة بنغازي تحظى بمكانة علمية لدى الأوساط الطلابية المختلفة رغبة في الالتحاق بها، لما تتمتع به من شهرة وسمعة طيبة في الأوساط الأكاديمية داخل المجتمع الليبي وخارجه. وتواجه جامعة بنغازي – كغيرها من الجامعات الليبية – جملة من التحديات نتيجة التغيرات التي حدثت في الساحة المحلية والعالمية، ومن أهم هذه التحديات:

- تنامي الطلب على التعليم الجامعي في ليبيا بوجه عام والدراسات العليا بوجه خاص.
- زيادة حده المنافسة في مجال التعليم الجامعي، ويتضح ذلك من خلال إنشاء الجامعات والمعاهد الخاصة ودخول عدد من الجامعات العربية والأجنبية لسوق التعليم الجامعي في ليبيا.
- الاهتمام بفلسفة جودة التعليم العالي من خلال إنشاء مراكز ضمان الجودة والاعتماد.
- التطور المذهل في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وما صاحب ذلك من تطور في مجال التعليم، مثل التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني.
- التغير في الطلب على الخريجين من حيث المهارات والمعارف والقدرات.
- التطور في مجال النشر الأكاديمي.

بناء بطاقة الأداء المتوازن لجامعة بنغازي. لا تختلف عملية بناء بطاقة الأداء الأكاديمي للجامعة عن بناء بطاقة الأداء المتوازن لمؤسسات الأعمال، مع بعض التغييرات الضرورية في الصياغة والمضمون لتتناسب مع المعايير الأكاديمية للجامعة (Karra&Papadopoulos, 2004)، ويمكن وضع عملية بناء بطاقة الأداء الأكاديمي لجامعة بنغازي في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تعريف دقيق لرؤية الجامعة ورسالتها العلمية وأهدافها.

رؤية الجامعة: جامعة رائدة متميزة تنطلق نحو العالمية

رسالة الجامعة: إعداد كوادر في المجالات العلمية، تقابل احتياجات المجتمع المستحدثة التي يتطلبها سوق العمل، وتقديم خدمات وخبرات استشارية للمؤسسات والهيئات والمرافق الإنتاجية وتعزيز دور البحث العلمي، وتوظيفه في تحقيق التنمية المستدامة وتأكيد القيم الإنسانية والمحافظة علي المبادئ الأصيلة للمجتمع، وتوطيد العلاقات الثقافية والعلمية بين الجامعة والمؤسسات العلمية والمحلية والإقليمية والعالمية (تقرير مكتب ضمان الجودة وتقويم الأداء بالجامعة 2010).

الأهداف الاستراتيجية لجامعة بنغازي:

تحقيقاً لرؤية الجامعة ورسالتها العلمية تم تحديد الأهداف الاستراتيجية التالية:

- تهيئة البيئة الأكاديمية للطلبة بصورة نظامية تمكنهم من اكتساب مبادئ البحث العلمي، والتفكير الابتكاري، والتطور العلمي والمهني وفق معايير الجودة العلمية.

- إعداد متخصصين وقياديين في المجالات العلمية المختلفة.
- تطوير وسائل البحث العلمي والتعليمي وأساليبهما، بما في ذلك المؤلفات التعليمية الجامعية وترجمتها، وتوفير المعامل والمختبرات اللازمة للبحث العلمي وتشجيعه ودعمه.
- استحداث برامج تعليمية متميزة جديدة تواكب التطورات العالمية في مجال التعليم والبحث العلمي، وتوفر مختلف التخصصات العلمية وفقاً لميول الطلاب وقدراتهم، وبما يتناسب مع سوق العمل.
- الالتزام بتطبيق معايير الجودة.
- زيادة القدرة التنافسية لطلاب الجامعة.
- تنمية قدرات أعضاء هيأة التدريس وتحسين الخدمات المقدمة لهم.
- تدعيم برامج الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني وتنمية البيئة.
- تأكيد هوية الجامعة، باعتبارها جامعة بحثية منتجة ومتطورة، وتطوير دورها وترسيخه في خدمة المجتمع.
- التوجه نحو العالمية وتنمية روافد علاقات الارتباط الثقافي والتعاون العلمي والبحثي مع الجامعات والمراكز البحثية العالمية العريقة، وذلك من خلال عقد اتفاقيات للتعاون.
- التشجيع على الإبداع والابتكار والتطوير المستمر لمواردها البشرية من أعضاء هيأة التدريس والموظفين.
- العمل على الارتقاء بتصنيف الجامعة في مختلف نظم التصنيف للجامعات حول العالم والحرص على تحسين الصورة الذهنية للجامعة داخلياً وخارجياً، وبصورة خاصة من خلال زيادة النشر العلمي في الدوريات العالمية.
- تبني الأساليب الإدارية الحديثة بالجهاز الإداري للجامعة، وخاصة مجالات الأعمال الإلكترونية وتبسيط الإجراءات الإدارية، والاستفادة من التطورات في تقنيات المعلومات والاتصالات من أجل تطوير التعليم وإجراء البحوث التي تخدم المجتمع والبيئة.

بناء الأهداف الإستراتيجية:

يمثل نموذج قياس الأداء المتوازن نظاماً لإدارة رؤية الجامعة واستراتيجيتها، ويساهم في صياغة الأهداف الإستراتيجية، ومتابعة تنفيذها، لذلك فإن الغرض من هذه الخطوة يتمثل في ترجمة رؤية الجامعة إلى أهداف واقعية يمكن قياسها ومتابعة نتائجها. وفي العادة تتطلب عملية صياغة الاستراتيجية قدراً كبيراً من التفكير، ويرجع ذلك لتعدد المتغيرات التي ينبغي دراستها، ومع أنه لا يوجد اتفاق حول الإجراء المناسب لصياغة إستراتيجية الجامعة، إلا أن الجامعة عادةً ما تبحث عن تحقيق مزايا تنافسية من خلال إعداد وصياغة الاستراتيجية، و تكمن أهم مزايا نموذج قياس الأداء المتوازن في قدرته على تحديد مزايا تنافسية، وعندما تستكمل هذه المرحلة، ستتوفر لدى الجامعة بيانات كاملة عن كل منظور يوضح الإستراتيجية الرئيسية مرتبة حسب الأولوية لتحقيق الرؤية المنشودة.

الخطوة الثانية: العمل على إحداث التوافق أو الانسجام بين بطاقة الأداء المتوازن و رسالة الجامعة وأهدافها، وهذا يتطلب بعض التغييرات البسيطة في الصياغة والتعريف لوجهات النظر الأربعة للبطاقة، وفيما يلي تناول الباحث المناظير الأربع لنموذج قياس الأداء المتوازن بعد أن تم تكييفها لتناسب رسالة وأهداف جامعة قار يونس:

- **منظور الأداء المالي: Financial Perspective:** جامعة بنغازي جامعة عامة، يتم تمويلها بشكل كامل من الخزانة العامة للدولة، لذلك فهي لا تهدف لتحقيق الربح، ولكن تعمل من أجل توفير خدمة للمجتمع من خلال برامج أكاديمية عالية الجودة، وتعمل الجامعة علي تحقيق أهدافها بالتركيز على عنصر التكلفة من خلال توزيع مواردها بطريقة فعالة، كما تدير الجامعة قدراتها المالية بهدف الحفاظ على الجودة الأكاديمية وتجديدها.
- **منظور العلاقة مع العملاء: Customers Perspective:** ويعكس النظر إلى المؤسسة من خلال عيون عملائها، حيث يتضمن قياساً لرضا العملاء من شأنه أن يوفر معلومات تغذية عكسية Feedback عن مدى رضا الطلاب والعاملين والمجتمع عن العملية التعليمية. ويستخدم هذا المنظور مؤشرات مثل مستويات الخدمة المقدمة ومعدلات الإشباع. ووفقاً لأهداف الجامعة، فإن منظور العملاء ينبغي أن يعكس اهتمامات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وسوق العمل والمجتمع. والتي يمكن التعبير عنها بمنظور "أصحاب المصلحة" Stakeholder Perspective. ويركز هذا المنظور على الوسائل التي تخلق قيمة لأصحاب المصلحة، ولذلك ينبغي أن تسترشد العمليات الداخلية وجهود تطوير الجامعة به، فإذا أخفقت الجامعة في تقديم الخدمة التعليمية المناسبة بشكل يلبي احتياجات العملاء وبتكلفة مناسبة، فإنها لن تتمكن من البقاء في السوق، لأنه ينبغي أن توجه جهود الجامعة نحو كيفية الاحتفاظ بولاء أصحاب المصلحة لأطول فترة ممكنة، ويتطلب ذلك الاهتمام بأبحاث السوق للتعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجين ومتابعة التغيرات السريعة التي قد تحدث في سوق الخدمة التعليمية.
- **منظور العمليات الداخلية: Internal Process Perspective:** يتركز منظور العمليات الداخلية لجامعة بنغازي على كيفية وضع الأهداف التشغيلية من حيث الجودة والكفاءة في العمليات المرتبطة بأنشطة البحث العلمي والتطوير ونشر الأبحاث، ويبين هذا المنظور كفاءة الإجراءات والعمليات للجامعة من خلال مؤشرات مثل الوقت، والتكلفة، ومعدل الأخطاء Defects rate، وينبغي تحليل مجموعة العمليات الداخلية للجامعة التي تخلق قيمة للعملاء، وتتضمن الاهتمام بدراسة الموارد والقدرات والعمليات الفنية التي تحتاجها الجامعة للارتقاء بمستوى أدائها.
- **منظور التعلم والنمو:** يركز هذا المنظور على قدرة الجامعة على خلق المعرفة واستخدامها والتكيف مع التغيرات التي تحدث في البيئة

الاقتصادية والاجتماعية وتلبية احتياجات سوق العمل من الخريجين، ومن أجل تحقيق ذلك، ينبغي أن تشجع الجامعة العمل الجماعي وتنمية المهارات والابتكارات والمهنية. كما ينبغي أن يخلق هذا المنظور بيئة تشجع على الاحتراف والمنافسة والتميز، وإنتاج معرفة جديدة والتحسين المستمر، وفي التعليم العالي، يعتبر العنصر البشري الركيزة الأساسية ومحور الاهتمام في منظور التعلم والنمو. ويمكّن منظور التعلم والنمو الجامعة من ضمان القدرات التي يجب أن تنمو فيها وقدرتها على التجديد واستمرارها وبقائها منبراً علميا رائداً في المجتمع، ووفق هذا المنظور تعمل الجامعة على الاحتفاظ بالمعرفة المطلوبة وتطويرها، والاحتفاظ بكفاءة العمليات التي تخلق قيمة للعميل. وينبغي على الجامعة أن تجري تحليلاً لتحديد أنواع المشروعات العلمية التي ترغب في تنفيذها وكيفية وتمويلها. وفي هذا الإطار يرى(Karra&Papadopoulos, 2004) أن التغييرات المذكورة أعلاه في بطاقة الأداء المتوازن لتناسب مؤسسات التعليم العالي تسمح بإعادة تسميتها ببطاقة الأداء الأكاديمي.

الخطوة الثالثة: يتم في هذه الخطوة استخدام الأدوات الإستراتيجية، حيث تختار الجامعة أداةً أو أكثر من الأدوات الاستراتيجية، ويعتبر تحليل SWOT من الأدوات الإستراتيجية شائعة الاستخدام، ويمكن تطبيقه على جامعة بنغازي كما يلي:

- **نقاط القوة Strengths**

- اسم جامعة بنغازي وسمعتها باعتبارها مؤسسة أكاديمية توفر مستوى علمياً ودراسات ذات جودة عالية.
- الاعتراف بالجامعة ومكانتها على المستوى الإقليمي.
- توفر الخبرة والسمعة الحسنة لنخبة كبيرة من أعضاء هيأة التدريس بالجامعة.
- توفر البنية التحتية واستخدام التقنيات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تطوير بنية تحتية تدعم برامج التعليم المستمر والدورات التدريبية.
- توفر مكتبة مركزية كبيرة بالجامعة تضم مئات الآلاف من الكتب والأبحاث والمجلات والدوريات العلمية.
- زيادة التعاون مع المؤسسات الأكاديمية في أمريكا وأوروبا.
- التعاون مع المؤسسات الأكاديمية الأخرى في الوطن العربي.

- **نقاط الضعف Weakness**

- عدم وجود استقلالية ومرونة في اتخاذ العديد من القرارات (مركزية اتخاذ القرارات).
- تأخر التخرج لعدد كبير من الطلبة.
- نقص في بعض أعضاء هيأة التدريس وخاصة ذوي التخصصات العلمية النادرة .
- نقص في بعض الموظفين والإداريين من ذوي الخبرة والكفاءة.
- الحاجة للفنيين في مختبرات الجامعة.
- عدم كفاية التعاون مع مراكز البحوث والمؤسسات من أجل تعزيز البحوث التطبيقية.
- الحاجة إلى تطوير المرافق الحالية وإنشاء مرافق جديدة.

- **الفرص Opportunities**

- الانفتاح الاقتصادي وزيادة المنافسة في سوق التعليم العالي.
- التكيف مع التطور التكنولوجي وانعكاساته على البيئة التعليمية.
- إمكانية توسيع نشاط الجامعة في الدول العربية والإفريقية. الاستماعقراءة صوتية للكلمات.
- إمكانية الحصول على دعم وتمويل من مؤسسات المجتمع المدني.
- تزايد الطلب على الدراسات العليا وبرامج التعليم المستمر والمفتوح.

- **التهديدات Threats**

- الغموض في استراتيجية التعليم العالي في ليبيا وعدم وضوح العلاقة مع سوق العمل.
- عدم توفر بعض المراكز العلمية المتخصصة بالجامعة.
- المنافسة في المرحلة الجامعية وبرامج الدراسات العليا والتعليم المستمر من كليات ومعاهد أخرى محلية ودولية.
- النقص في برامج الموارد الذاتية والتمويل الحكومي للجامعة.

ثانياً: تعريف وخصائص جودة الخدمة:

اختلف الباحثون حول تعريف جودة الخدمة (Cronin&Taylor, 1992) ، لذلك لا يوجد تعريف متفق عليه لمفهوم جودة الخدمة يمكن تطبيقه على جميع أنواع الخدمات، وقد 'عرفت الجودة بالخلو من العيوب، وتم تعريفها أيضاً بالمطابقة للمواصفات، كما يعرف Kotler&Armstrong, (1997) الخدمات بأنها منتجات تتكون من الأنشطة والمنافع أو الاشباعات التي تقدم للبيع، ويعرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards الجودة على أنها جملة من السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. ويختلف مفهوم جودة الخدمة عن مفهوم رضا العملاء، ذلك لأن خدمة ما ذات عناصر أقل للجودة، ربما تحقق رضا لدى العملاء يفوق خدمة أخرى ذات عناصر أكبر للجودة. وقد توصل باراشورامان وزملاؤه (Parasuraman et. al., 1985) إلى تعريف لمصطلح الجودة أكثر دقة، وهو قدرة المنتج على مقابلة أو تجاوز توقعات العملاء، حيث تعتبر جودة الخدمة دالة للفجوة بين توقعات العملاء للجودة وإدراكهم للمستوى الفعلي للخدمة المقدمة. وتتسم الخدمات بأنها غير ملموسة ولا ينتج عنها تملك أي شئ، فمشتري الخدمة يحق له استخدامها أو الوصول المؤقت لها، ويمتلك المنفعة من الخدمة وليست الخدمة ذاتها، فالعميل يمتلك منفعة الطائرة وليست الطائرة ذاتها، ويتفق معظم الباحثين على أن للخدمة مجموعة من الخصائص أهمها: غير ملموسة Intangibility، وغير متجانسة Heterogeneity والتزامن بين التقديم والاستخدام Simultaneously وفناء الخدمة Perishability .

مفهوم الجودة في التعليم: غالباً ما يأخذ مفهوم الجودة منحى اقتصادياً يعبر عن مدى ارتياح المستفيدين للخدمة المقدمة، أي قدرة الخدمة على تحقيق رغبة المستفيد بالحصول على خدمة متميزة خالية من العيوب، أما في المجال التعليمي فعلى الرغم من كثرة تداول مفهوم الجودة في أدبيات التعليم إلا أن هناك صعوبة في تحديد مصطلح جودة التعليم وتعريفه، حيث يصفه البعض على أنه مفهوم يتضمن العديد من المحاور الأساسية التي تتمثل في وضع أهداف التعليم والعمل على تحقيقها، ويعكس مفهوم الجودة في التعليم التزام المؤسسة التعليمية باتباع مؤشرات ومعايير متعارف عليها مثل: تكلفة العملية التعليمية ومعدلات الكفاءة والفاعلية، بالإضافة إلى مشاعر أو متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، وتُعرف الجودة في السياق التعليمي بأنها الوفاء بمتطلبات وتوقعات الطلاب، والأطراف الأخرى ذات العلاقة (Yek, 2007).

مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية: اختلفت آراء الباحثين حول مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية، إذ يرى هارفي (Harvey) أن مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية تتمثل في الثقة بالمؤسسة التعليمية والخدمات المقدمة للعملاء، ويرى جوردن (Gordon) أن مؤشرات ومعايير الجودة تعكس كلا من المستوى النوعي للخريجين، والبحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس، و سمعة وشهرة هيئة التدريس، وعدد الطلبة في المؤسسة التعليمية، وأسس القبول واختيار الطلبة (Stanley,1995) (Harvey,1999). ومن أهم أسباب الاهتمام بمؤشرات جودة العملية التعليمية رفع مستوى وتحسين مخرجات التعليم، هذا يتطلب من المؤسسات تبني معايير وأساليب قياس واضحة لمعرفة مدى رضا العملاء عن الخدمة المقدمة، وعن أداء المؤسسة التعليمية ودرجة استجابتها لمتطلبات وحاجات العملاء (القزاز، 2009).وقد حدد دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية لأعضاء الاتحاد أهم عناصر مخرجات العملية التعليمية في الجدول التالي:

جدول رقم (3): عناصر مخرجات العملية التعليمية.

ت	عناصر مخرجات العملية التعليمية	ت	عناصر مخرجات العملية التعليمية
.1	التبادل الثقافي	.11	المشاريع العلمية
.2	تأليف الكتب وترجمتها	.12	العقود البحثية
.3	البحث العلمي	.13	الاستشارات العلمية
.4	براءات الاختراع	.14	المعارض الفنية والعلمية
.5	الجوائز العلمية العربية والعالمية	.15	البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع
.6	المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة	.16	الترقيات العلمية
.7	المنح البحثية والزمالات الدراسية	.17	المستوى النوعي للخريجين
.8	المؤتمرات والندوات وورش العمل داخل المؤسسة	.18	نسبة الخريجين الحاصلين على العمل
.9	اللجان العلمية لمؤسسات الدولة	.19	المجلات الثقافية
.10	سمعة المؤسسة ورضا المستفيد		

المصدر: "دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد 2004".

تحليل جودة خدمة التعليم العالي: يمكن تحليل جودة خدمة التعليم العالي من خلال تحليل الفجوة Gap بين ما يتوقعه المجتمع من خدمات تعليمية تقدم إليه في الجامعة، وما يدركه المجتمع بالفعل عند أداء هذه الخدمة، ويعرف باراشورامان وزملاؤه فجوة التوقعات بأنها الفرق بين توقعات العميل للخدمة التعليمية وإدراكه للأداء الفعلي لهذه الخدمة. وتتأثر الخدمة المتوقعة بخبرة العميل وانطباعاته عن تقديم الخدمة، أما الخدمة المدركة فتمثل ناتج العمليات والأنشطة. وفي الوضع المثالي، ينبغي أن تتطابق التوقعات مع المدارك، ولكن في الواقع الفعلي غالبا ما يحدث بعض التعارض بين المتوقع والمدرك من الخدمة التي تقدمها الجامعة ويحدث ما يعرف بفجوة التوقعات Gap Expectations. وقد اقترح باراشورامان وزملاؤه (Parasuraman et. al., 1985) عشر محددات لإدراك الخدمة، ثم تم اختصارها في خمسة محددات هي:

- العناصر الملموسة Tangibles: وتشمل المكونات المادية الملموسة للجامعة التي تقدم الخدمة، مثل الأدوات والآلات والمباني ومظهر الأفراد.
- الاعتمادية Reliability وتعني أن المجتمع يعتمد علي المؤسسة التعليمية في قدرتها على تقديم مستوى من جودة الخدمة، كلما طلب منها ذلك، ويثقون في وعود مقدمي الخدمة والعاملين، والتزامهم وأدائهم واهتمامهم بالطلاب.
- الاستجابة Responsiveness وتعني رغبة العاملين واستعدادهم في المؤسسة التعليمية لتقديم الخدمات والرد على استفسارات المجتمع وتلبية احتياجاته في الوقت المحدد.
- التأكيد Assurance وهو شعور العميل بالاطمئنان للمعلومات التي تقدم إليه، وبالأمان من المخاطر، وكذلك تجنب استخدام كلمات ومصطلحات لا يفهمها العميل.
- التعاطف Empathy اهتمام المجتمع بالمستخدمين في المؤسسات التعليمية ، والمساهمة في حل مشكلاتهم بطريقة ودية .

واقترح (Zeithaml et. al., 1988) في هذا الإطار نموذجاً لتحليل فجوة التوقعات لجودة الخدمة والذي يربط بين محددات إدراك الخدمة وفجوة تقديم الخدمة، ويشار إليه اختصاراً بنموذج (SERVQUAL). وقد استخدم هذا النموذج في العديد من الأبحاث لقياس فجوة التوقعات في جودة خدمة التعليم العالي، حيث أصبح المستهلك في النموذج الأصلي متلقياً للخدمة وأصبحت الجامعة مقدمة الخدمة. وعلى الرغم من محاولة (Cronin&Taylor, 1992)لتطوير نموذج (SERVQUAL) من منظور أنه يقيس فجوة التوقعات في تقديم الخدمة فقط، حيث اقترحا بدلاً منه نموذج (SERVPERF) لقياس جودة أداء الخدمة، إلا أن نموذج

(SERVQUAL) مازال النموذج الأكثر استخداماً في قياس فجوة التوقعات في قطاع الخدمات. (إدريس،1999، Cronin&Taylor, 1992).

ثالثاً: الدراسات السابقة ذات الصلة بجودة الخدمة التعليمية

- تعد دراسة (Parsuraman et. al., 1985) من الدراسات الرائدة التي ركزت علي وضع إطار مفاهيمي لفجوة التوقعات في مجال جودة الخدمة، يمثل الفرق بين التوقع والإدراك، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك عشر محددات تشكل توقعات المستهلك وإدراكه لجودة الخدمة هي: تناسق الأداء والثقة، ودرجة استجابة العاملين لأداء الخدمة، والتنافسية، وسهولة الاتصال، والكياسة والتعامل بطريقة ودية من قبل العاملين بأداء الخدمة، فعالية الاتصالات بالمستهلك، والجدارة بالثقة التي تشمل الصدق، والأمانة، والاهتمام الخاص بالمستهلك، والأمان، والخطر، وفهم حاجات المستهلك والأشياء الملموسة التي تشمل الدلائل المادية للخدمة.
- وفي دراسة (Zeithaml et. al., 1988) قام الباحثون باختزال محددات الإدراك العشرة التي قدمها باراشورامان وزملاؤه إلى خمسة محددات فقط هي: العناصر الملموسة Tangibles، والاعتمادية (Reliability)، والاستجابة (Responsiveness)، والتأكيد (Assurance) والتعاطف (Empathy).
- وتناولت دراسة (Legcvic,2009) قياس فجوة التوقعات في خدمة التعليم العالي في كلية الحقوق بجامعة أوسبيك في كرواتيا باستخدام مقياس (SERVQUAL)، حيث أظهرت أن أكثر فجوة توقعات سلبية تمثلت في الاعتمادية والتعاطف، وأوصت الدراسة بضرورة التحسين في كافة الأبعاد المحددة لإدراك جودة الخدمة.
- وتناولت دراسة (Letza, 2005) استخدام ثلاثة مناظير لقياس الأداء المتوازن ليتناسب مع ظروف مؤسسات مجتمع البحث، وهذه المناظير هي:الأداء المالي، ونمو المهام الخاصة الاستثنائية، والتحسينات المستمرة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام هذا النموذج لتحسين الأداء، وأكدت ذلك دراسة (Karra&Papadopoulos, 2006) التي تناولت تطبيق الأداء المتوازن في جامعة مقدونيا باليونان، حيث أوصت بتطبيق خارطة طريق تحدد الأعمال والسياسات والأولويات لإنجاز الرسالة والأهداف الاستراتيجية للجامعة .

مما تقدم، يلاحظ أن الدراسات السابقة التي استخدمت قياس الأداء المتوازن لتقييم جودة الخدمة التعليمية أشارت بوضوح إلى أهمية استخدام مقياس الأداء المتوازن (BSC) بوصفة أساساً لتحسين أداء جودة الخدمة التعليمية في الجامعة.

الاطار العملي للبحث

تحليل النتائج ومناقشتها

سنتناول عرض أهم ما أظهرته نتائج البحث الميدانية، حيث تم توزيع (124) استبياناً استعيد منها (108) خضعت منها للتحليل (98) استبياناً، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج التحليل.

نتائج تحليل البيانات

الجزء الأول: إمكانية تطبيق مقياس الأداء المتوازن

تشير نتائج البحث الميدانية في الجدول رقم (4) إلي أن المتغيرات الخمسة التي تعبر عن مقومات تطبيق النموذج بالجامعة جاءت متشابهة نسبياً من حيث اتجاه التحليل، إذ يلاحظ أن الوسط الحسابي للمتغيرين (B1 و B2) أكبر قليلاً من الوسط الفرضي وهذا يعني إلمام المبحوثين بأهداف واستراتيجية الجامعة، وإن كان الوسط الحسابي يقترب من الوسط الفرضي الذي يساوى مقدار 3.

جدول رقم (4): إمكانية تطبيق مقياس الأداء المتوازن.

إمكانية تطبيق مقياس الأداء المتوازن في جامعة قار يونس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
B_1 نعرف بشكل دقيق رؤية ورسالة الجامعة	3.12	1.02	32.69
B_2 نعرف بشكل دقيق أهداف واستراتيجية الجامعة	3.15	0.79	25.08
B_3 تدعم إدارة الجامعة تطبيق نموذج قياس الأداء المتوازن	3.18	0.92	28.93
B_4 يوجد بالجامعة بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات	3.58	0.94	26.26
B_5 يوجد بالجامعة آلية عمل جيدة لأداء الأعمال	3.24	0.95	29.32
الوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف	3.21	.92	28.46

أما المتغير(B5) فيوضح وجود آلية عمل جيدة لأداء الأعمال في الجامعة، حيث كان الوسط الحسابي (3.24) والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف (0.95 و 21.73) على التوالي، ويعتبر المتغير (B4) أفضل متغيرات هذا المنظور لارتفاع وسطه الحسابي (3.58) وانخفاض انحرافه المعياري ومعامل الاختلاف قياسا بالمتغيرات الأخرى، ما يدل على توفر بنية تحتية مناسبة لتكنولوجيا المعلومات بالجامعة. وبالنظر إلى الوسط الحسابي الموزون للمتغيرات الخمس والذي يساوي (3.21)، فإن هذا يعني أن مقومات تطبيق نموذج قياس الأداء المتوازن متوافرة نسبياً بالجامعة.

الجزء الثاني: مقياس الأداء المتوازن

يعرض الجدولين (5) و (6) نتائج التحليل الإحصائي للمناظير الأربع لنموذج قياس الأداء المتوازن، ونستعرض هذه النتائج فيما يلي:

أولاً: منظور الأداء المالي. يتبين في الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي الموزون لمنظور الأداء المالي أقل من الوسط الفرضي الذي يعادل 3 نقاط، في حين أن الوسط الحسابي الموزون للمناظير الثلاثة الأخرى لمقياس الأداء تجاوزت بقليل الوسط الفرضي، وكما يظهر من الجدول (5) فإن الوسط الحسابي للمتغيرات المكونة لمنظور الأداء المالي بقيت أقل من الوسط الفرضي باستثناء المتغير 3 الذي تخطى الوسط الفرضي بمستوى بسيط، وهذا يعني إجمالا أن متغيرات منظور الأداء المالي متشابهة نسبياً، وعليه فالوسط الحسابي أقل من الوسط الفرضي في أربع متغيرات، أما المتغير (4x) فإن الوسط الحسابي أكبر نسبياً من الوسط الفرضي للمحاور الأربعة الأخرى، وهذا يعكس عدم الرضا من قبل إدارة الجامعة عن مستوى جودة أداء الجامعة من منظور الأداء المالي، ويمكن القول إن أسباب عدم الرضا عن مستوى جودة أداء الجامعة في هذا المنظور يعود إلى ضعف كفاءة الإدارة المالية للجامعة.

جدول رقم (5): نتائج التحليل الإحصائي لمقياس الأداء المتوازن.

المتغيرات		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
منظور الأداء المالي				
X_1	توجد إدارة مالية كفؤة تتولى مهمة تنفيذ الخطة المالية للجامعة.	2.49	1.06	42.57
X_2	توجد خطة مالية سنوية تضمن توفر ونمو الموارد المالية.	3.02	0.79	26.16
X_3	يوجد بالجامعة سيولة مالية كافية لدعم البرامج التعليمية.	2.41	0.92	38.17
X_4	تستثمر الجامعة جميع الموارد المالية بشكل سليم يتماشى مع رؤية الجامعة	2.42	0.94	38.84
X_5	يوجد بالجامعة آليات رقابة مالية تساهم في اتخاذ القرارات المالية المناسبة.	2.86	1.06	37.06
الوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف		2.67	0.95	35.58
منظور العملاء				
X_6	يتمتع خريجو الجامعة بكفاءة عالية تؤهلهم لإتقان عملهم في بداية التعيين	3.13	0.89	28.43
X_7	تمتلك الجامعة معرفة واسعة لحاجة مؤسسات المجتمع من حيث نوعية وكفاءة الخريجين.	3.11	0.86	27.65
X_8	تتابع الجامعة مستوى أداء خريجيها في المؤسسات التي يعملون بها لتحديد جوانب الضعف في مهاراتهم والعمل على معالجتها.	2.62	0.84	32.06
X_9	إقبال مؤسسات المجتمع على تشغيل خريجي الجامعة نابع من كفاءتهم العالية .	3.34	0.70	20.96
X_{10}	سياسة الجامعة في استحداث التخصصات العلمية تتلاءم مع حاجة ألمجتمع .	2.83	0.74	26.15
الوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف		3.06	0.81	26. 47
منظور العمليات الداخلية				
X_{11}	تعمل الجامعة على تحديث طرق التعليم والبحث العلمي وفقا للوسائل الالكترونية الحديثة لضمان مستوى الخريجين.	3.23	0.89	27.55
X_{12}	تعمل الجامعة على التطوير المستمر لإدارات ومراكز بحوث الجامعة لتحقيق حاجات ورغبات مؤسسات المجتمع.	3.61	0.86	23.82
X_{13}	تشجع الجامعة باحثيها على الاشتراك مع مؤسسات المجتمع المختلفة في انجاز البحوث التطبيقية ذات الأهداف المشتركة.	3.12	0.79	25.32
X_{14}	تتابع الجامعة المتغيرات المختلفة في بيئة المجتمع وتصمم البرامج المناسبة لها.	2.85	0.89	31.23
X_{15}	تشرف الجامعة على تطبيق توصيات الندوات والمؤتمرات الموجهة للمجتمع .	2.53	0.71	28.06
الوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف		3.22	0.83	27.48
منظور التعلم والنمو				
X_{16}	تسعى الجامعة إلى برمجة خدماتها الاستشارية وفق خطة موضوعية مع الأخذ بمتطلبات قطاعات المجتمع.	2.63	0.86	32.70
X_{17}	تعلن الجامعة عن إمكاناتها الاستشارية عن طريق الانترنت ووسائل الإعلام المختلفة وبما يجعلها معلومة لدى الجميع .	3.39	0.87	25.66
X_{18}	تسمح الجامعة باستخدام قواعد البيانات العلمية للجميع للاستفادة منها عند الحاجة وبدون عوائق.	3.22	0.81	25.16

X_{19}	تقدم الجامعة الاستشارات العلمية بكافة حقول المعرفة التي تبحث عنها مؤسسات المجتمع المختلفة.	3.11	0.84	27.91
X_{20}	تستخدم الجامعة المواقع الالكترونية للجامعات الاستخدام الأمثل.	2.76	0.89	33.46
الوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف		3.04	0.85	27.96

جدول رقم (6): الوسط الحسابي الموزون.

المنظورات	الوسط الحسابي الموزون
منظور الأداء المالي	2.67
منظور العملاء	3.06
منظور العمليات الداخلية	3. 22
منظور التعلم والنمو	3. 04

ويعتقد الباحث أن ضعف دور منظور الأداء المالي بالجامعة مرده أساسا عدم اهتمام الإدارة العليا للجامعة بالأنشطة المالية نظراً لقيام الدولة بالدعم المالي لهذه الجامعة أضف إلى ذلك أن وزن المنظور المالي في المؤسسات العامة يكون في العادة أقل عند استخدام الأوزان للمنظورات في تحديد درجة الأداء الكلي للجامعة، ونظراً لأن مقياس الأداء المتوازن ليس مقياسا ثابتاً ينبغي تطويره باستمرار وفقاً للتغيرات التي تحدث في البيئة.

ثانياً: منظور العملاء.يتبين من الجدولين (5) و (6) أعلاه أن المحاور الخمسة التي تمثل متغير منظور العملاء قد أظهرت أن الوسط الحسابي لثلاثة متغيرات (X9 X7 X6) كل منهما أعلى من الوسط الفرضي، وهذا يعكس اهتمام الجامعة بهذه المحاور الثلاثة والتي تتمثل في قناعة الجامعة بكفاءة خريجيها، واستحداث الجامعة لتخصصات علمية تتلاءم مع حاجة المجتمع، وإقبال مؤسسات المجتمع على تشغيل خريجي الجامعة؛ لكفاءتهم العالية، أما الوسط الحسابي للمتغيرين (X10 X8) والذي يساوى (2.62،2.83) على التوالي فيبين أنهما أقل من الوسط الفرضي، وهذا يشير إلي أن الجامعة لا تتابع مستوى أداء خريجيها في المؤسسات التي يعملون بها. كما يتضح أيضا أن الجامعة ليس لديها معرفة واسعة لحاجة مؤسسات المجتمع من حيث نوعية وكفاءة الخريجين، وقد يكون من أسباب ذلك ضعف العلاقة والتفاعل بين الجامعة والمجتمع بوجه عام ومؤسسات سوق العمل بوجه خاص، وهذا يتطلب من الجامعة متابعة التغيرات التي تحدث في المجتمع وسوق العمل.

ثالثاً: منظور العمليات الداخلية. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لهذا المنظور ارتفاع الوسط الحسابي للمتغيرات الثلاثة (x13 x12 x11) عن الوسط الفرضي مما يدل على رغبة الجامعة وقناعتها بالتطوير المستمر لإدارات ومراكز البحوث تماشياً مع حاجات ورغبات مؤسسات المجتمع، كذلك تعمل الجامعة على تحديث طرق التعليم والبحث العلمي وفقا للوسائل الالكترونية الحديثة لضمان مستوى الخريجين (x11)، وتشجع الجامعة باحثيها على الاشتراك مع مؤسسات المجتمع في إنجاز البحوث التطبيقية ذات الأهداف المشتركة (x13)، وبالنسبة للمتغيرين (X15 X14) يتبين أن الوسط الحسابي لكل منهما أقل من الوسط الفرضي علي التوالي (2.85 ،2.53)، وهذا يشير إلي أن الجامعة لا تقوم بتصميم البرامج المناسبة للتكيف مع المتغيرات في البيئة (X15)، ولا تساهم في تطبيق توصيات الندوات والمؤتمرات الموجهة للمجتمع، ويتضح من الجدول رقم (6) أن الوسط الحسابي الموزون لهذا المنظور (3.22) يفوق الوسط الفرضي، ما يعني رضى المبحوثين عن مستوى جودة أداء الجامعة من منظور العمليات الداخلية.

رابعاً: منظور التعلم والنمو. حسب هذا المنظور جاءت نتائج أربع متغيرات إيجابية وهي (x17,x18,x19)، حيث الوسط الحسابي يفوق الوسط الفرضي، وهذا يبين أن الجامعة تستخدم تقنيات الانترنت وقواعد البيانات، وتقدم الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع، وينبغي هنا أن نشير إلى أن أهداف الجامعة وغاياتها تفوق هذه النتائج المتواضعة كونها تفوق قليلاً الوسط الفرضي، والذي يمثل الحد الأدنى لأهداف الجامعة، ويتضح أيضاً أن الوسط الحسابي للمتغير (x16) يقل عن الوسط الفرضي (2.63) أي أن الجامعة لا تقدم برامج وخدمات استشارية وفق متطلبات مؤسسات المجتمع، كما يشير المتغير (X20) ذي الوسط الحسابي (2.76) إلي عدم استخدام المواقع الالكترونية للجامعات الاستخدام الأمثل الذي يوفر بيسر البيانات والمعلومات للمستخدمين. وبالنظر إلى الوسط الحسابي الموزون للمتغيرات الأربعة في الجدول رقم (6)، فان هذا يعني إجمالا رفض الفرض الثاني، لذا يعتبر نموذج قياس الأداء المتوازن أداة كافية نسبيا لقياس جودة الأداء في جامعة قار يونس.

النتائج والتوصيات

اولاً: النتائج

مما سبق، يمكن تحديد أهم نتائج البحث فيما يلي:

1. أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى توافر نسبي لمقومات نجاح تطبيق نموذج قياس الأداء المتوازن في جامعة بنغازي.
2. تبين من نتائج التحليل الإحصائي للجزء الثاني ما يلي: تعتبر جودة أداء جامعة بنغازي من منظور الأداء المالي غير مرضية حيث الوسط الحسابي الموزون أقل من الحد الأدنى المطلوب والذي يمثل الوسط الفرضي، وفيما يخص المناظير الثلاثة الأخرى تعتبر جودة أداء جامعة بنغازي مرضية نسبياً، إذ يتضح أن الوسط الحسابي الموزون للمناظير الثلاثة يفوق الحد الأدنى المطلوب لجودة أداء الجامعة الذي يعبر عنه بالوسط الفرضي. لذلك، يمكن القول إن نموذج قياس الأداء المتوازن يعتبر أداة كافية نسبياً لقياس جودة

الأداء في جامعة بنغازي، مع ضرورة التركيز على المؤشرات غير المالية لتغطية جوانب الضعف في منظور الأداء المالي بالنموذج.

3. يتمثل الهدف الأساسي لهذا البحث في استخدام بطاقة الأداء المتوازن (BSC) لقياس جودة أداء جامعة بنغازي. لذا ركز هذا البحث على مدى توافر مقومات تطبيق النموذج (BSC) في الجامعة ثم مدى ملاءمة المناظير الأربعة للنموذج كأداة لقياس جودة أداء الجامعة، وتبين من خلال نتائج التحليل الإحصائي توافر مقومات تطبيق النموذج بالإضافة إلى اعتبار النموذج أداة كافية نسبيا لقياس جودة أداء الجامعة.
4. كما يتبين من نتائج التحليل أن منظور العمليات الداخلية هو الأكثر أهمية في جودة أداء الجامعة قياسا بالمناظير الثلاثة الأخرى، وهذا المنظور يتطلب من إدارة الجامعة التركيز على تطوير وتحسين العمليات الداخلية، والتي تؤثر في المناظير الثلاثة الأخرى، وينبغي الإشارة إلي أن الجامعات العامة عادةً ما تقع تحت طائلة الروتين ومركزية القرارات التي تحد من تطورها وإبداعها، واستغلال الفرص المتاحة في الوقت المناسب.
5. يأتي بعد ذلك من حيث الأهمية، منظور التعلم والنمو الذي يركز على العنصر البشري في الجامعة من خلال تنمية المهارات والابتكارات والمنافسة والتميز والتحسين المستمر.

ثانياً: التوصيات

لذا، قد يوصي بما يلي:

- تكثيف البرامج والدورات التدريبية المتعلقة بنشر ثقافة الجودة وكيفية استخدام مقياس الأداء المتوازن في الجامعة، إذ يتضح عدم المعرفة الكاملة للعديد من المسؤولين في الجامعة بهذا المقياس.
- العمل على تحديد الأهداف الاستراتيجية للجامعة بشكل واضح وترجمة هذه الأهداف إلي مقاييس مناسبة لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن.
- إنشاء مكتب أو وحدة لمتابعة تنفيذ استراتيجية الجامعة.
- التركيز على المقاييس غير المالية لنجاح تطبيق واستخدام نموذج قياس الأداء المتوازن.
- التركيز على البحث العلمي والبرامج العلمية والتحسين المستمر في العمليات الداخلية للرفع من جودة التعليم الجامعي.
- الاهتمام بالأبحاث المرجعية Benchmarking مع الجامعات الرائدة في المجال ذاته للمقارنة، والاستفادة منها للوصول إلي مستوى عالمي من الجودة.

ثالثاً: مقترحات لبحوث مستقبلية

يمكن إجراء المزيد من البحوث لتطبيق نموذج قياس الأداء المتوازن على مستوى الكليات بالجامعة، كذلك على مستوى قطاع الخدمات (التعليم، البنوك، المستشفيات) مع اقتراح إضافة بعض المناظير الأخرى ، مثل منظور المسؤولية الاجتماعية.

المصادر والمراجع

1. الرقابة الإدارية (ليبيا)، التقرير السنوي عن عام 2002.
2. تقرير مكتب ضمان الجودة وتقويم الأداء، جامعة قار يونس 2010.
3. إدريس، ثابت عبد الرحمن، وجمال الدين، المرسي (2006) الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية. القاهرة: الدار الجامعية.
4. القزاز، إسماعيل ابراهيم، (2010)، "تدقيق أنظمة الجودة"، الطبعة الأولى. عمان: دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.
5. إدريس، ثابت عبد الرحمن (1999)، "جودة خدمة المعلومات الفنية وإثرها على رضا مندوبي البيع والأداء ألبيعي"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، العدد الثاني، ص1 – 35.

1. Evans, J, (1997), "*Applied production and operation Management* ", 4th, ed .West publishing Co.
2. Harvey .Lee, (1999), "*Quality in higher education*" Paper at the Swedish Quality Conference, University of Central England in Birmingham-UCE-"UK".
3. Stanley, Gordon, (1995), "*performance indicators and quality review in lustration universities*", higher educe. Research and development,VOI.4
4. Eleni D. Karra& Demetrios L. Papadopoulos (2004), *The Evaluation of an Academic Institution using the Balanced Scorecard*: The Case of University of Macedonia, Thessaloniki, Greece. Available at www. proquest.com
5. Christinian, Johonson and Beiman, Iry, (2007), "*Balanced Scorecard for State-owned Enterprises, Driving Performance and Corporate Governance,* Asian Development Bank, Philippines.
6. Kaplan, Robert S., and Norton, David P., (1996 a), "*The Balanced*
7. *Scorecard: Translating Strategy into Action*", Boston, MA: *Harvard*
8. *Business School*, Press.
9. Kaplan, Robert S., and Norton, David (1996 b), "*Linking the Balanced Scorecard to Strategy"*, *California Management Review*, Fall.
10. Kaplan, Robert S., and Norton, David (1996 c), "*Using th Balanced Scorecard as a Strategic Management System*", *Harvard Business Review*, Jan-Feb.
11. Monir,P.Kettenen (2005), "*Balanced Scorecard Implementation in Australia Companies: An Exploratory Study of Current Corporate Practice and Strategic Intent", Central Queensland University*.
12. Yek, T. M. (2007), *Quality and Performance Management of Technical Education and Training in Singapore.* Unpublished EdD Portfolio, Edith Cowan University, Perth, Western Australia.
13. Kaplan, R.S. and Norton, David (1992b), *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*, Harvard Business School Press,
14. Boston, MA.
15. Barnt, R. James self (2003), " *Failure to Benchmark: An Out-of-Balanced scored at an Academic Institution*", Management Accounting Quarterly, Winter, Vol. 12, No.2.

16.13-Robert Kaplan and David Norton (1992), "*The Balanced Scorecard – Measures that Drive Performance*", Harvard Business Review, January/February.
17.14-Dye, R.W. (2003), "*Keeping score*", CMA Management, 18-23 December/January.
18.15-Lingle, J.H. and Schiemann, W.A. (2010), *"From balanced scorecards to strategic gages: is measurement worth it*?", Management Review, March, pp. 56-62.
19.James Self. *Using Data to Make Choices: The Balanced Scorecard at the University of Virginia Library*,(2003), *ARL*, 230/231, October/November, 28-29.
20.Kaplan Robert S (2004), *Strategy Maps: Converting Intangible Assets Into Tangible Outcomes. Boston:* Harvard Business School Press,
21.Juha Kettunen, (2005), "*Implementation of strategies in continuing education" The International Journal of Educational Management*, PP: 207-217.
22.Punniyamoorthy, M., and R. Murali (2008), *"Balanced score for the balanced scorecard: a benchmarking* tool" Benchmarking: An *International Journal*, Vol. 15 No. 4, pp. 420-443.
23.Cristina, Silvia (2005), "*AN EMPIRICAL RESEARCH ABOUT THE POSSIBILITY OF IMPLEMENTING BALANCED SCORECARD IN UNIVERSITIES*" *The International Journal of Educational Management*, PP: 168.
24.Cristina, Silvia, op. cit., p.176.
25.Cronin, J and Taylor,S.(1994), *Servperf versus Servqual*:*Reconciling performance based and perceptions minus expectations measurement of service quality*. *Journal of Marketing*. Vol.58 n1. 125-131.
26.Cronin,J and Taylor,S.(1992),*Measuring Service Quality* : A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*. Vol.56 (July), 5-68.
27.Eleni D.Karra and Demetrios L Papadopoulos (2006), *the evaluation of an Academic Institution using the Balanced Scorecard*: The case of university of Macedonia Thessaloniki Greece. Available at www. *Proquest.com.*
28.Parashuraman A, Zeythaml, V. and Bery L. (1985), *A conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. Journal of Marketing,* Vol.49 (Fall), 41-50.
29.Letza,S R (1996),*The design and Implementation of The Balanced Scorecard ,* Business Process Reengineering and management journal ,vol no 3,54-76. Available at www. proquest.com
30.Gay, L & Diehl, P (1992), *Research Methods for Business and Managemen*t, Macmillan Publishing Company, New York.
31.Kotler, P and Armstrong.G (1997), *Marketing management*: Analysis, Planing, Implemeting, & Control. New Jersey, Prentice Hall. Englewood Cliffs.
32.Zeithaml,V.A .,Berry,L.L. and Parashuraman A.(1988), *Communication and Control Process in the Delivery of Service Quality*. Journal of Marketing, Vol.158 (April), 35-48.
33.Zeithaml, V,op.cit., p.42.
34.Arveson,p., (1998), *What is the Balanced scorecard,* 1-34. Available at www.Balancedscorecard.org/bsics/bscl.htm.
35.Stewart A. and Carpenter-Hubin J. (2000), *A Balanced Scorecard Beyond Reports and Ranking. Planing for Higher Education* 37-42.

الآثار السلبية للواسطة والمحسوبية على الجودة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة على بعض الجامعات الاردنية

شاكر العدوان
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية
جامعة اليرموك، الأردن
shaker@yu.edu.jo

الملخص: *تهدف الدراسة إلى تشخيص واقع الواسطة والمحسوبية في بعض مؤسسات التعليم العالي الأردنية وعلاقتهما بالجودة، وبهدف جمع بيانات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، قام الباحث بإجراء عشرين مقابلة شبه مهيكلة مع قادة اكاديمين في بعض الجامعات الأردنية الحكومية. وقد اتفق القادة الأكاديميين على تعريفات متعددة للواسطة والمحسوبية منها: خيانة الضمير الأكاديمي، القوة القاهرة، خرق القانون، والفساد المبطن. أما ابرز أسباب الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية فتتلخص في: ضعف الوازع الديني، غياب المساءلة القانونية، وعدم وجود عقوبات رادعة، سيادة النظام الاجتماعي القبلي، غياب القدوة الحسنة، وتراجع قيم العمل والإنتاج والعدالة. كذلك للواسطة والمحسوبية أثارا سلبية على مفاصل الجودة ومنها: انهما قادتا إلى إضعاف جودة المدخلات البشرية من مدرسين وإداريين وطلبة، وزيادة العنف الجامعي، وتشويه الصورة الايجابية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية أمام الطلبة العرب والمستثمرين في قطاع التعليم العالي، بالإضافة إلى تخريج نوعية ضعيفة من الطلبة في بعض التخصصات الأكاديمية، وأخيرا تقليل مستوى رضى الإداريين والأكاديميين وخفض روحهم المعنوية، وزيادة هجرة بعض الكفاءات الأكاديمية الأردنية للخارج.*

الكلمات المفتاحية: *الآثار السلبية، الواسطة، المحسوبية، الجودة، التعليم العالي، الجامعات الأردنية الحكومية، الأردن.*

المقدمة: الواسطة ظاهرة موجودة في جميع المجتمعات البشرية، إلا أنها تتفاوت في حجمها بين المجتمعات المتقدمة والنامية، وهي تعني بشكل عام الحصول على عمل أو شيء ما على حساب الآخرين (الشيخلي، 1425هـ). وتعد الواسطة والمحسوبية من مكونات النظام الاجتماعي – القيمي العربي، فالواسطة قديمة جدا حيث كانت من الأدوات التي استخدمها العرب بطريقة ايجابية نحو حل النزاعات القائمة بين الأفراد و الجماعات أو حتى القبائل، ومع تطور الدولة بمفهومها الحديث ودخول مفهوم الحكومة تبلورت الواسطة وتطورت أشكالها من مفهوم ايجابي يرتكز على إحقاق الحق وإغاثة الملهوف إلى مفهوم سلبي يشكل تعديا صارخا على حقوق الآخرين أو حقوق الدولة، فالواسطة اصبحت في مجتماعاتنا العربية المعاصرة جزء من الفساد الاداري واضحت وسيلة فعالة في الحصول على منافع متعددة مثل: التسريع في الحصول على خدمة من الحكومة، أو اعفاء من ضريبة أو تخفيض لرسوم، أو قبول طالب في جامعة حكومية، أو تنقلات وترقيات للموظفين العموميين، وبالطبع جميع هذه الممارسات كان لها آثارا سلبية على الأداء الحكومي، وعلى انتهاك قيم العدالة المجتمعية والتنظيمية، وعلى تراجع في جودة الخدمات العامة أو التعليمية. والواسطة من الأمراض الإدارية والتي تعني أن بعض الظواهر السلوكية والإدارية والتنظيمية التي تصيب المؤسسات تؤثر في مدى كفايتها فيتحول النظام الإداري أو التعليمي إلى الاتجاه السلبي الذي يتميز بمخالفة روح القوانين والتعقيد الشديد والتقيد بحرفية التعليمات وتجميد العملية الإدارية وتجنب المسؤلية حتى نصل إلى الفساد الإداري الذي ينطوي على الواسطة والمحسوبية واستغلال السلطة والنفوذ والانحراف عن أهداف المؤسسات والمجتمع بشكل عام (بدوي، 1984) في هذه الدراسة محاولة جادة لطرق موضوع حديث في أدبيات الجودة والمتمثل في التعرف على الآثار السلبية للواسطة والمحسوبية على الجودة في بعض مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

الواسطة والمحسوبية: الماهية والمفهوم

تعني الواسطة في اللغة التوسط واصلها الفعل الثلاثي وسطَّ، والفعل المضارع منها يتوسط، بمعنى اتخاذ وسيط لحل مشكلة أو الحصول على منفعة ونحو ذلك (معجم الوسيط، 1973). كما تعني الواسطة استخدام شبكة العلاقات الاجتماعية المبنية على علاقات المعارف أو القرابة أو المصالح المشتركة للحصول على منافع مختلفة (محمد وحمادي، 2008). وفي اعراف القبائل تعد الواسطة من مكونات نظامهم الاجتماعي ويصفها كل من كونجهام والصرايرة (1993) على أنها ميثاق أو قانون ينظم الكثير من العلاقات أو الصراعات القبلية. وكان العرب وما زالوا يستخدموا الوسيط لإنهاء خلافات تتعلق بتوزيع الملكية أو الأراضي، أو لحقن الدماء، وإصلاح ذات البين معتمدين بذلك على أدوات تقليدية مثل "الجاهة" أو "العطوة". أما المحسوبية فتعني تفضيل الأقارب أو الأصدقاء الشخصيين بسبب قرابتهم وليس كفاءتهم، وفي كثير من الأحيان تستخدم هذه الكلمة للدلالة على الازدراء. وفي اللغة المحسوبية مصدرا صناعيا مشتق من كلمة "محسوب" وتعنى في مجملها إسناد الوظائف أو منح الترقيات على أساس الرعاية والنفوذ، لا على أساس الكفاءة و الجدارة (معجم الوسيط ، 1973) فمثلا اذا قام احد المدرسين بإعطاء علامة لقريبه دون وجه حق فيسمى ذلك محسوبية أو محاباة.

وعلى هذا النحو فالمحسوبية تعني إعطاء شيء لمن لا يستحقه لدخول وسيط من الأقارب أو المعارف سهل الأمر وحطم القوانين ودلس وغش، وتكون في العادة في الوظائف والأعمال العامة ولا يستثنى منها الأعمال الخاصة أيضا. وفي المثال السابق وإسقاطا على هذه الحالة تكون المحسوبية شكلا من أشكال الفساد التربوي إذا جاز لنا التعبير، وخيانة الضمير الأكاديمي وتضييع الأمانة التي أوصت بها كافة الشرائع السماوية والدين الإسلامي الحنيف. من خلال العرض السابق يتضح الفرق بين الواسطة والمحسوبية، فالواسطة قد تحمل في طياتها أمور ايجابية لا سيما إذا كان هدفها إحقاق الحق ورده إلى أهله، في حين أن المحسوبية غالبا ما تحمل بذور التحيز.

الواسطة والمحسوبية: الأسباب والنتائج

تتعدد الاسباب الكامنة وراء بروز ظاهرتا الواسطة والمحسوبية في مجتماعتنا العربية، بالرغم من وجود شبه اجماع على كون هذه الظاهرة سلوكا انسانيا سلبيا تحركه المصلحة الذاتية والمنفعة الضيقة، وبالتالي لا بد من وجود اسباب وانعكاسات لهذا الظاهرة والتي يمكن ملاحظتها في سياقات بيئة متعددة {اقتصادية، واجتماعية، وتربوية، وسياسية}. ومن اسباب الواسطة والمحسوبية اختلال موازين توزيع الثروة بين افراد المجتمع، وغلبة الشعور بالغبن لدى غالبية افراد المجتمع مما يدفع بعضهم إلى ابتداع وسائل التربح والارتشاء واختلاس الاموال العامة كمحاولة فردية أو منظمة غير مشروعة لاعادة التوازن المفقود.

ومن زاوية قانونية تعد الواسطة والمحسوبية انعكاسا لغياب المساءلة بجميع صورها واشكالها بمعنى ان المنظومة القانونية لا تتضمن تنظيما لآليات المساءلة فلا وجود لرقابة دستورية أو مساءلة برلمانية حقيقية أو وجود جهات للرقابة الداخلية (ابو ضريس، 2013). ومن اسباب انتشار الواسطة والمحسوبية بين الناس قلة كفاءة ونزاهة القيادات الادارية، لانه في العادة يتم اختيارهم بناء على المعرفة الشخصية غير المدعومة بالكفاءة أو بناء على قاعدة التزكية أو على اساس القرابة والصداقة أو المنافع المتبادلة دون مراعاة لمبدأ التقييم العملي المبني على الكفاءة والخبرة والنزاهة. وفي المقدمة قلنا ان الواسطة تعكس ثقافة مجتمعية قديمة كانت في بدايتها ايجابية الا انها تحولت مع مرور الوقت إلى ظاهرة سلبية وموروث ثقافي توارثه الابناء من الآباء. وبالتالي ثقافة المجتمع المتضمنة بعض المفاهيم مثل "الفزعة" كان لها الدور الاساسي في تفشي هذه الظاهرة السلبية في مجتمعاتنا.

لقد توسعت الهجرة من الارياف والبوادي إلى المدن في الآونة الاخيرة لا سيما في الدول العربية والنامية، وعلى الرغم من انتقال الافراد إلى المدينة الا انهم ما زالوا يتشبثون بقيمهم التقليدية وعاداتهم الاجتماعية ومنظوماتهم الثقافية والعقلية والنفسية احيانا. وبما ان النظام الاجتماعي ذي الطبيعة القبلية يسود في الأرياف والبوادي فإن المهاجر ينتقل بكيانه من مجتمع إلى آخر دون التخلي عن قيم مجتمعه الأصلي، إذا يمكن الإشارة إلى أن العوامل الثقافية المتعلقة بطبيعة القيم السائدة في المجتمع، مثل الولاء للأقارب أو الجماعة يؤدي في أحيان كثيرة إلى تجاوز القواعد الإدارية والأخلاقية والتربوية من اجل ارضاء هؤلاء الأقارب وتقديم خدمة لهم على حساب الآخرين (الهيجان، 1418 هـ، الشيخلي، 2004). وتجدر الإشارة إلى ان المجتمع القبلي يعد مجتمع تعاوني وتضامني ويملك أبناؤه عقلية جمعية قائمة على أساس المؤازرة وإغاثة المهلوف وإجابة المحتاج وهي قيم تمتد بجذورها إلى ديننا الإسلامي الرشيد وإلى الأخلاقيات العربية إلا انه مع مرور الوقت تحولت هذه القيم إلى أدوات سلبية تتداول بحرية في المجتمعات العربية، وفي حقيقة الأمر هي تمثل تعصب وتحيز نبذه الدين الإسلامي بعد ذلك (معابده، 2005). وإذا كانت الشفاعة والواسطة مقبولة في العلاقات الاجتماعية حتى وقتنا الحاضر لا سيما في المجتمعات التي تميل إلى القبلية، فأنها لا تتفق مع طبيعة الدولة ومؤسساتها، فالقبلية هي عبارة عن واقع اجتماعي بينما الدولة هي واقع سياسي وقانوني واداري، كما ان القبيلة هي جزء من الشعب بينما الدولة المفروض ان تكون حاضنة الشعب برمته، ويجب ان تقدم خدمات الدولة لكافة المواطنين على اساس من العدالة والتكافؤ. ومن هنا نقول ان الواسطة اصبحت عبارة عن تسخير امتيازات السلطة العامة "الدولة" وخصائص القانون العام لغير اهداف الدولة التي جاءت من اجلها (الرمحي ،2008). وتعد الاسباب التنظيمية من الاسباب المؤدية إلى تفشي الواسطة والمحسوبية في عالمنا العربي، فالمؤسسة مثل الجامعة تعد بمثابة مجتمع وظيفي وهي بذلك جزء من المجتمع الوطني لدولة ما، ومن المفترض ان تمتاز اجهزة الدولة ومؤسساتها بالعمل المؤسسي القائم على وجود نظم واستراتيجيات وسياسات وقواعد عمل معينة ملزمة للجميع، وبذلك يطلب من اي مؤسسة وجود افراد يقدمون ولائهم للدولة أو المؤسسة التي يعلمون بها، وهذا الافتراض غير مفعل بشك جيد في مؤسساتنا العربية لا سيما الحكومية منها، وقد يعود السبب في ذلك إلى ان عملية اختيار وتعيين الافراد تتم احيانا استنادا إلى اسس غير موضوعية، بالاضافة إلى سيادة الشلليات والمحاسيب، بسبب قلة فرص العمل وانعدام عدالة توزيعها واقتصار الامتيازات أو الحوافز أو بعض الحقوق في بعض الادارات الجامعية مثلا على فئة وظيفية دون أخرى لا سيما في ظل الاعراف الاجتماعية والتنظيمية التي تشجع ذلك. وحيئذ تصبح الواسطة الابن الشرعي دون منازع. ويضيف البعض ان تركيز السلطة لدى شخص معين في المؤسسة، وضعف الاتجاهات المؤسسية، وسيطرة العلاقات الشخصية من الأسباب التنظيمية للواسطة والمحسوبية. ويضيف الشيخلي (1983) أسباب تنظيمية أخرى مثل: ضعف نظم وقواعد العمل أو عدم تفعيلها، وضعف الإشراف الإداري على المرؤوسين، وضعف أجهزة الرقابة الداخلية والخارجية، وضعف مواقف ومبادئ الموظفين مما يجعلهم يتقبلون وساطات ذوي الحاجة طمعا في

الحصول على مكاسب أو نشدانا لحماية شخصية أو منفعة ذاتية. وقد لخص الهياجنة ورفاقه (1994) أسباب المحسوبية في العالم العربي بأربعة عوامل هي:

1. البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية ومؤسساتها والتي تنحاز في اغلبها إلى علاقات القرابة والروابط الأسرية، حيث تشكل هذه الجذور والروابط الرافد الأساسي للقيم المؤسسية والتنظيمية وهي المحرك لتصرفات الفرد وقيمه، حيث تشجع هذه القيم الأفراد على المحسوبية وتشجعهم ايضا على الوفاء بمسؤولياتهم تجاه أسرهم، فنظام القبيلة يتطلب التزاما قويا من جميع أفراده تجاه قبائلهم وعائلاتهم على حساب البعد الوطني أو المؤسسي.
2. ضعف البنية الاقتصادية في بعض الدول العربية والتي نتج عنها محدودية في الأسواق، بالإضافة إلى اعتماد بعض الدول العربية على الزراعة وعلى الصناعات الخفيفة، مما يعني ضعف في توليد فرص عمل، وزيادة معدلات البطالة، وهذه العوامل مجتمعة تشكل بيئة خصبة للمحسوبية وتفضيل الأقارب في الوظائف.
3. البنية التعليمية: تأثرت غالبية الدول العربية بقوى الاستعمار الذي فرض في فترة من الفترات أنظمته، وفي ظل ذلك تركزت بعض البرامج التعليمية على الأنواع التقليدية للتعليم وإغفال التعليم المهني اللازم والضروري لنمو الصناعة، مما خلق خلل في سوق العمل في جوانب العرض والطلب، وبالتالي فأن المحسوبية لعبت دورا كبيرا في العثور على وظائف وفرص عمل.
4. الهيكل السياسي: تعد الدول العربية حديثة نسبيا من حيث النشأة مقارنة بغيرها، إذ أن معظمها قد تأسس بعد الحرب العالمية الأولى، بالإضافة إلى أنها واجهت مشاكل وصعوبات كبيرة لنيل استقلالها، وعند بناء تلك الدول أصبح القطاع العام الموظف الأكبر للمواطنين، وفي بعض الدول فقد تم تعيين بعض المتنفذين وابنائهم في الحكومات المتعاقبة لنيل ولائهم مما حدا بهم إلى استخدام نفوذهم لممارسة المحسوبية وتوظيف أقاربهم ومحاسيبهم في الحكومة.

مما لا شك فيه أن للمحسوبية والواسطة آثارا جسيمه على مناحي كثيرة في الحياة، ويرى علماء الاجتماع أن الواسطة من عوامل تقويض المجتمع وزعزعة بنيانه ووحدته، وتؤثر على دينامية تطوره وتنمية مشاريعه، والواسطة أيضا تحمل في طياتها أثارا نفسية تتمثل في الخوف ومضاعفاته، وترسيخ عقدة الإحساس بالذنب، وغيرها من الهفوات ومركبات النقص الناتجة عن مختلف مظاهر اضطراب الشخصية، وفي الجانب الاجتماعي للمحسوبية والواسطة اثر كبير في فقدان الثقة في عنصري الجد والكفاءة، وتلاشي الرغبة في العمل، وتراجع حافزية الأفراد نحو البحث والإبداع، وزيادة دوران العمل والغياب، (ماجيور وجبز، 2013، بلاكمور، 2004، الطويسي، 2008).

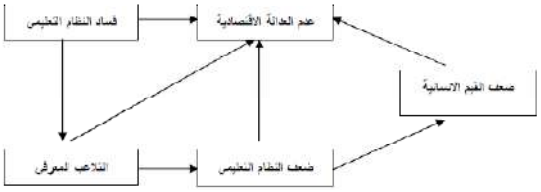
وفي المجال الإداري تعد الواسطة والمحسوبية من مظاهر الفساد الإداري والذي يقود إلى نتائج سلبية على صعيد المنظمات ومنها إهمال البعد المهني أثناء أداء الوظيفة، وما يرتبط بذلك غياب الإحساس بالمسؤولية والضمير المهني، وضعف الأداء وجودته، وهدر المال العام، والتفرقة بين الناس، وسوء تطبيق القانون والتحايل عليه وما ينتج عن ذلك كله من ضياع لمصالح الناس. وفي المجال التربوي يعتقد العديد من القادة التربويون أن الواسطة والمحسوبية كانت من العوامل الحرجة المسببة للعنف الطلابي، وغياب العدالة بين الطلبة، وضعف مخرجات البحث العلمي، وخرق الأعراف الأكاديمية، وفي بعض الأحيان كانت سببا في تعيين الاكاديمين في المواقع الوظيفية المختلفة وفي الترقية الأكاديمية، وفي المحصلة تأثيرا سلبيا على نوعية التعليم العالي في العالم العربي (طلاس وكاسر، 2011).

الفساد في التعليم العالي:

الفساد في اللغة من الفعل الثلاث "فسد"، ويعني ضد الصلاح ، ويقال اصلح الشي بعد افساده. ويطلق لفظ الفساد على انتقاض صورة الشيء وخروجه عن الاعتدال، ويضاده الاصلاح ويستعمل في النفس والبدن والاشياء الخارجة عن الاستقامة (معابده، 2005). ويقول الله تعالى في محكم كتابه العزيز "ويا قوم أوفوا المكيال والميزان بالقسط ولا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تعثوا في الأرض مفسدين" (سورة هود، الأية 85). فالمفسدون هم من يعتدو على حقوق العباد ولا يعطوا كل ذي حق حقه. وقد عرفت منظمة الشفافية الدولية (1997) الفساد على انه إساءة استعمال السلطة بهدف تحقيق مكاسب ومنافع خاصة. وقد عرفه روبنسون (1998) على انه اساءه استعمال الادوار والموارد العامة من اجل تحقيق منفعة خاصة. نلاحظ من هذا التعريف ان الفساد منصبا على اساءة استعمال موارد عامة يملكها المواطن، وعلى سلوكا منافيا للقواعد والقانون. وعلى الرغم من ان كثير من الممارسات العملية في الدول المتقدمة والنامية قد اظهرت ان ارتفاع مستويات التعليم تقود إلى تخفيض حالات الفساد، الا ان السيناريو ما زال مختلفا في دول العالم النامي والدول العربية، فمثلا الواسطة على اعتبارها شكلا من اشكال الفساد فقد داهمت كافة النظم ومن بينها مؤسسات التعليم العالي. وقد توصل هاينمان (2004) إلى مسمى جديد اصطلح عليه اسم **فساد التعليم** وهو لا يختلف كثيرا عن مفاهيم الفساد الأخرى . ويعني هذا المصطلح الحصول على مكاسب شخصية أو مادية نتيجة اساءة استعمال السلطة. ويضيف ان الجامعة الخالية من الفساد يجب ان تتمتع بعدة صفات ابرزها تحقيق العدالة في توزيع الفرص التعليمية، وفي توزيع العبء التدريسي، وفي عملية تدريب اعضاء الهيئة التدريسية وترقيتهم ونشر ابحاثهم، والاهم من هذا وذاك الالتزام بالسلوك المهني. ويؤكد كل من شونج وشانج (2008) ان فساد التعليم يضعف من ثقة الناس في

مؤسسات التعليم العالي ويؤثر في جودة التعليم ومخرجاته، ويقود إلى تدني مستويات المهنية والمهارة لدى الخريجين، كما يؤثر على خلق قيم ثقافية سلبية لديهم قد تبقى معهم عندما ينتقلون إلى منظمات جديدة، مما يعني ان فساد التعليم اثره اعمق واكبر من باقي انواع الفساد الأخرى . ويرى لونج (1992) ان للتعليم العالي هدفا ساميا يتمثل في اعطاء الطلبة فرصا متساوية بهدف تسليحهم معرفيا من اجل زيادة قدرتهم على تحمل اعباء المسؤولية مستقبلا. ومن هنا تقع مسؤولية كبيرة على مؤسسات التعليم العالي في اختيار الطلبة الجدد وفقا لمعايير الشفافية، كذلك تزويدهم بالقيم الاخلاقية العالية، والتعديل في سلوكياتهم بطريقة ايجابية ليكونوا عناصر بناء في مجتمعاتهم. وعن اسباب الفساد في العالم النامي تؤكد تقارير البنك الدولي (2010) ان الفساد مسبباته متشعبه فمنها ما يتعلق ببيئة البلدان النامية وسماها الاسباب السياقية، ومنها ما يتعلق بالسياسات العامة للدول، وأخرى ترتبط بالتقاليد البيروقراطية للحكومات ، بالاضافة إلى اسباب تعزى للتطور السياسي وظروفه والتاريخ الاجتماعي للافراد والجماعات. ويرى بعض منظري علم الاجتماع ان الفساد عبارة عن ظاهرة ثقافية تتضمن في طياتها قيم وعادات وتقاليد موروثة (مورجان، 1998). ولتفسير اسباب الفساد في مؤسسات التعليم العالي قدم ويلسون (2010) نموذجا عمليا يتكون من خمسة محاور مترابطة كما يوضحه الشكل رقم (1):

شكل رقم (1) الفساد في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: ويلسون (2010) مع التصرف.

لاحظ من الشكل السابق أن الفساد هو عبارة عن عملية مترابطة الأطراف، فمثلا تراجع القيم الإنسانية تقود إلى عدم عدالة اقتصادية التي بدورها قد تقود إلى بروز طبقية في المجتمع مما يعني تفشي سلوكيات وظيفية خاطئة مثل الرشوة والاختلاس والواسطة والمحسوبية وتبادل المنافع على حساب الآخرين. كذلك ضعف النظم التعليمية تقود إلى عدم عدالة في المجتمع وإلى إيصال خريجين ليسوا على قدر جيد من الكفاءة. وفي المقابل ضعف النظام التعليمي وتراجعه يساهم في تراجع القيم الإنسانية النبيلة لدى الأجيال الناشئة مما يعني مزيدا من السلوكيات غير الحميدة في المجتمع الكبير والمجتمعات الوظيفية على وجه الخصوص، وإضعاف الثقة لديهم وتخريج جيل ضعيف. ويمكن القول انه لا يوجد حتى الوقت الحاضر كتابات واضحة ودقيقة يمكن ان ترقى إلى مستوى نظرية موحدة وشاملة لتفسير ظاهر الفساد لا سيما التعليمي والإداري، وتحديد أسبابها الحقيقة وتشخيص آليات علاجها، ولكن هنالك بعض الأفكار والرؤى التي اهتمت بطرق أبواب هذه الظاهرة وحاولت تقديم تفسيرات منطقية لها. ويرى بعض الفلاسفة المسلمين أمثال الفارابي أن الفساد يرتبط بمكونات ثلاثة هي الأخلاق، السلطة، والمسؤولية. وتعقيبا على ذلك تذكر أثير شريف (2012) ان الفارابي قد اهتم بالسلطة والمسؤولية وربطها بالسلوك، حيث ان تولي المناصب الإدارية يقاس بصحة سلوك صاحبها ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المؤسسية. فاختيار قائدا أكاديميا على مستوى عالي من النزاهة والحيادية قد يكون سببا أساسيا في نجاح منظومة التعليم العالي. ونختتم حديثنا عن الفساد برأي ابن خلدون صاحب المقدمة الشهيرة مفسرا اسباب الفساد فيقول: يؤدي ضعف الانسان بسبب الترف إلى اعتماده كليا على الآخرين وبذلك تبدأ الشرور بالتغلغل في النفس البشرية، ويقول كذلك "ان الترف مفسد للخلق بما يحصل في النفس من الوان الشر" (ابن خلدون، 2006: 534). وبهذا يظهر الفساد الاخلاقي والديني والذي يعني الانسياق وراء رغبات الانسان المادية دون مراعاة القيم والمعايير والاعتبارات الاخلاقية، والتحايل لاشباع رغباته وغرائزه بشتى الوسائل من تدليس وغش ومحسوبية وواسطة ..الخ (الوقداني، 2010).

الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي: ممارسات عملية

تتغلغل الواسطة والمسحوبية في العديد من الانشطة الحياتية للمواطن العربي، وفي هذا الجزء مناقشة عملية لظاهرة الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي استنادا إلى الممارسات والتجارب العملية. من جانب الطالب تبدأ الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم بدء من اعلان نتائج الثانوية العامة (التوجيهي)، حيث تستند سياسة القبول في الجامعات الاردنية الحكومية إلى معيار المعدل بالدرجة الاولى، حيث يتنافس المرشحين على المقاعد الجامعية وفقا لنظام محوسب يرتب الطلبة حسب ميولهم ومعدلاتهم تنازليا. ورغم عدالة هذا النظام الا انه لا يخلو من بعض الثغرات ذات الاطار القانوني مثل تخصيص مقاعد لفئات معينة في المجتمع. وعلى الرغم من ان هذه الفئات لها نسب مئوية وضمن آلية معينة للتنافس فيما بينهما الا انها تمثل بيئة خصبة للواسطة والمحسوبية في سبيل الحصول على المقاعد الجامعية.اما المرحلة الثانية للواسطة فتبدأ بالتأثير على مدرسي الجامعات للحصول على علامات أو النجاح في المواد الجامعية، وفي هذه الحالة قد تأخذ الواسطة اشكالا مثل التحيز للأقارب أو التحيز للمنطقة الجغرافية أو بناء على الديمغرافية والاصول العائلية أو قد تتضمن عملية التحيز للدين أو العرق.

ومن الأنشطة التي يتخذ الطالب واسطة من اجلها الانتقال من تخصص إلى آخر، أو لرفع معدله التراكمي خشية من الفصل أو فقدان الجامعة، أو الكلية أو القسم، أو التوسط للتجاوز عن الغياب والذي يمثل نسبة

مئوية في الجامعات الاردنية الحكومية لا تتجاوز 15% من مجموع المحاضرات للمساق الواحد. واحيانا يتوسط الطالب في السنة الاولى للحصول على معدل تراكمي يؤهله للانتقال إلى تخصص يحتاج إلى معدل اعلى للقبول، ومن واقع التجارب العملية يقبل عدد من المدرسين هذا الطلب تنصلا من المسؤولية مخاطبين انفسهم "انه لن يضر علي ولا على قسمي وفرصة للخلاص من الطالب الضعيف أو الطالبة الضعيفة" متناسيا ان التعليم عبارة عن منظومة مترابطة فأي خلل في اي جزء حتما سوف يؤثر على باقي المنظومة وبفعلته هذه يقوم بترحيل المشكلة من كلية اكاديمية إلى أخرى ومن قسم اكاديمي إلى آخر. وفي قصة حقيقية يرويها (كينجهام والصرايرة، 1993) في كتابهما حول الواسطة ان احدى الطالبات في احدى الجامعات الحكومية الاردنية تم قبولها في تخصص الفنون وكون هذه الطالبة تنحدر من عائلة محافظة دينيا فقد اضطرت إلى تغيير تخصصها ومن اجل ذلك سلكت عدة طرق رسمية للانتقال إلى تخصص آخر الا انها لم تفلح في ذلك، وما كان امامها الا والدها الذي كان مسؤولا في الدولة وبحكم خدمته الطويلة، فقد تكونت لديه علاقات قوية مع افراد يعملون في مؤسسات حكومية، وخلاصة القول تمكن والدها من التوسط لها عن طريق احد معارفه في الجامعة وتم نقلها من تخصصها إلى كلية الاعمال رغم ان معدل الثانوية والمعدل التراكمي في الجامعة في السنة الاولى لم يسعفها للتنافس بالطرق الرسمية. وبذلك لا تقتصر الواسطة والمحسوبية على معاملات الطلبة مع الجامعة بل تعدت ذلك إلى تعيين اعضاء الهيئتين التدريسية والادارية وبعض القادة الاكاديمين. وقد طالت الواسطة والمحسوبية عمليات الترقية الاكاديمية ونشر الابحاث وعمليات ابتعاث الطلبة لاكمال الدراسات العليا. حدثني احد القادة الاكاديمين على هامش المقابلة التي تمت معه ان احد عمداء البحث العلمي في احدى الجامعات الاردنية قد نشر ما يزيد عن عشرين بحثا –خلال فترة توليه منصبه والبالغة سنتان– لانه كان يرأس تحرير احدى المجلات العلمية وملخص قصته ان من يريد ان ينشر بحثا في هذه المجلة من معارفه واصدقائه وطلبته يفرض عليهم وضع اسمه على كل بحث مقابل قيامه بتسريع اجرءات النشر واختيار مقيمين متساهلين. ويضيف قائلا ان بعض الابحاث تم نشرها خلال فترة قصيرة جدا لا تتجاوز ثلاثة اشهر، علما بأن هذه المجلة لديها شهرة ويوجد مئات الابحاث المقدمة لها واصحابها بأنتظار قبول النشر أو التعديل أو الرفض. هذه المشهد لا شك انه يمثل حالة من الفساد واستغلال السلطة، وهنا نلاحظ ان الواسطة قد لعبت دورا محوريا في الوصول إلى اصحاب القرار. كذلك نلاحظ ان الواسطة قد أخذت شكل تبادل المنافع بين الافراد والجماعات على حساب الآخرين مما يعني اخلالا بمبادئ العدالة والنزاهة.

الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

يمكن القول انه لا يوجد اتفاق صريح حول ماهية الجودة، وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف المنطلقات الفكرية وزوايا النظر إلى هذا الموضوع. وينظر جيانج (2002) إلى الجودة على انها القدرة على الوفاء باحتياجات الزبون، وتحقيق ما يفوق أو يتجاوز هذه الاحتياجات. والجودة تعني مطابقة الخدمة أو المنتج النهائي للمواصفات المطلوبة. كما تعني ايضا مجموعة من الخصائص والصفات المتعلقة بالمنتج أو الخدمة والتي تؤثر في قدرته على الوفاء بالحاجات الصريحة أو الضمنية للزبون (المنظمة الأوروبية للجودة 1992). تتطلب الجودة العمل على تحقيق توقعات المستفيدين من الخدمة من حيث تقديم اداء متميز يرتقي إلى مواصفات الدقة والاتقان والوقت المناسب والكلفة المناسبة (ابو فاره، 2006). اما جودة الخدمة التعليمية فقد دار حولها خلاف الا انه شكليا، ويتسأل البعض حول جوهر الجودة في التعليم العالي ومعاييرها وعن آلية الحكم عليها حيث ان هذه الاسئلة بطبيعتها محيرة ولا يوجد لها جواب محدد وشامل في الادب النظري (ماجيور وجبز، 2013). وعلى الرغم من هذا الاختلاف في وجهات النظر حول مفهوم الجودة في التعليم العالي الا ان بعض الكتّاب يرى ان تطبيق الجودة في النهاية هدفه ارضاء اصحاب المصالح أو المستفيدين من خدمات المؤسسات التعليمية سواء كانوا طلبة أو اهالي الطلبة أو الهيئتين التدريسية والادارية أو المجتمع (ترفالس و دارجندو، 2009). وبشكل عام يرى هارفي وجرين (1993) ان الجودة في التعليم العالي تستخدم مجموعة من التعابير لوصفها وهي: التميز، الكمال، الانسجام مع الاهداف، قيمة اقتصادية وتحويلية، ومدى المساهمة والتأثير. ويتجسد هدف الجودة التعليمية في السعي نحو تفاعل وتكامل العناصر التنظيمية (البشرية، والمادية والمالية) للمؤسسة التعليمية نحو تحديد حاجات المستفيد وتلبيتها بكفاءة وفاعلية.وينظر البعض إلى الجودة في التعليم من زاوية الاهداف المراد تحقيقها وعلى هذا النحو فالمؤسسة التعليمية تكون ذات جودة اذا حققت اهدافها بالكامل مع ملاحظة ارتباط مستوى الجودة طرديا مع درجة تحقيق الاهداف والغايات. ويؤكد بعض الباحثين على ان الجودة تعني :جودة المدخلات من موادر مادية وبشرية ومعرفية، بالاضافة إلى جودة عمليات استخدام هذه المدخلات واستثمارها بطريقة مثلى (الطويسي،2008). كما ترتبط الجودة بتوافر مواصفات ومعايير محددة في مكونات النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، ويرتبط مستوى الجودة بمدى توافر هذه المواصفات والمعايير. ويحكم على جودة النظام التعليمي بقدرته على تلبية احتياجات المجتمع من الموادر البشرية المؤهلة والمدربة، اضافة إلى المساهمة الفاعلة في التنمية الشاملة لكافة افراد المجتمع. كما ترتبط الجودة ايضا بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على الموازنة ما بين مخرجات التعليم من حيث الكم والنوع (جامعة الامام محمد، 2012). وانطلاقا من اهداف اي مؤسسة

للتعليم العالي والمتمثلة في التعليم (التدريس) والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فأن الجودة يجب ان تنصب على هذه الاهداف ويجب ان تسعى إلى تحقيقها بكفاءة وفاعلية. وفي الآونة الاخيرة برز مفهوما جديدا في المؤسسات التعليمية اطلق عليه "ادارة الجودة الشاملة في التعليم" ويعني فلسفة ادارية تتضمن مجموعة من المبادئ والادوات والاجراءات التي تعد بمثابة مرشدا عمليا للوصول إلى تحقيق اهداف المنظمة على نحو من الكفاءة والفاعلية والتميز (كار ولتمان، 1990). ويرى كل من كوبر ولبراند (1992) ان ادارة الجودة الشاملة يقصد بها مشاركة كافة افراد التنظيم في عملية التحسين المستمر بهدف اشباع توقعات الزبائن. فالمنظمة التي تطبق ادارة الجودة الشاملة لا بد ان تتصف بالديناميكية وعليها ان تتبنى فكر التخطيط الاستراتيجي بهدف ان تكيف نفسها مع متطلبات التغيير في البيئة الخارجية، وبهدف مواجهة التحديات المستقبلية. كذلك فأن مسؤولية جودة الخدمة التعليمية تقع على كافة العاملين في الجامعة من اساتذة واداريين، ولا ننسى الدور المحوري للطالب في تحقيق الجودة عن طريقة اشراكه في تحديد مواصفات الجودة ومتطلباتها (ابو فاره، 2006، كركشانك، 2003).

ان ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتضمن عمليات متعددة هدفها تحقيق تغييرات جوهرية واستراتيجية في اسلوب اداء الهيئتين التدريسية والادارية وعلى كافة مستويات المنظمة الادارية، وهي كذلك تركز على خلق ثقافة للتميز المؤسسي عن طريق تناول طرق ومناهج وادوات ونماذج جديدة في طرح القضايا الجامعية (اونو، 2004). ان الجودة الشاملة في التعليم تعني جملة من الجهود المبذولة من قبل اعضاء المؤسسية التعليمية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خريجين وبحوث ودراسات وبرامج ومشاريع وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع المحلي والوطني، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق معايير ومواصفات ونماذج تعليمية وتربوية وادارية بهدف الوصول إلى خدمة ومنتج تعليمي متميز.

تماشيا مع التحول الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي فرضته مطالب النظم التعليمية الجديدة والتي تمخض عنها زيادة في حجم المسؤولية والمساءلة من جهة، وزيادة توقعات اصحاب المصالح من جهة أخرى ، فقد تحولت الكثير من المؤسسات التعليمية من تركيزها على التوسع الكمي إلى التركيز على مفهوم الجودة، وهذه النظرة لم تسود فقط في البلدان المتقدمة والصناعية وانما طالت بعض بلدان العالم النامي ومنها الدول العربية، وقد تبنت بعض المؤسسات التعليمية في العالم العربي فكر الجودة كمحاولة جادة للرد على مطالب المجتمع واصحاب المصالح. وفي ظل هذه المعطيات وجدت المؤسسات التعليمية نفسها امام منافسة شديدة وامام ضغوط متزايدة لتحسين واقع نظمها التعليمية بهدف ارضاء متعامليها الداخليين والخارجيين (ساهني وآخرون، 2004). وبذلك فأن عملية ادخال مفاهيم الجودة في التعليم العالي ليس ترفا فكريا بل ضرورة ملحة لولوج القرن الواحد والعشرين، وكذلك حجز اساس لاصلاح انظمة التعليم العالي في الوطن العربي، وفي ضوء ذلك يؤكد احمد (2003) على مجموعة من الاسباب الموجبة للتوسع في ادخال مفاهيم ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربية منها:

1. إقبال معظم المجتمعات العربية على التوسع في التعليم العالي مع بداية السبعينات على حساب النوعية مما ساهم بشكل كبير في زيادة معدلات البطالة وضعف المؤامة ما بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
2. زيادة التسابق في النمو الاقتصادي وارتفاع حدة المنافسة جعل المؤسسات التعليمية تتطلع إلى النظام التعليمي بوصفه وسيلة وسلاحا استراتيجيا لمواجهة التنافس الاقتصادي وتداعيات العولمة والمنافسة المحمومة.
3. إن ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تقوم على التدفق المذهل للمعلومات والمعرفة قد مثلت تحديا كبيرا للعقل البشري في الحصول على تلك المعلومات واسترجاعها واستخدامها في الوقت المناسب مما جعل المؤسسات التعليمية تتسابق في تحسين نوعية نظمها التعليمية.

وعن فوائد تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يرى مجموعة من الباحثين من أمثال (ويلس ودي، 2004، أبو فارة 2006، ماجيور وجبز 2013) ان تطبيق الجودة الشاملة يساعد في إشراك أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في عملية التطوير والتحسين المستمر، وتمكينهم من عملية اتخاذ القرارات وفقا للمعلومات والبيانات والحقائق بمعنى تبني المنهج الرشيد في صنع القرار الأكاديمي، بالإضافة إلى المساعدة في إيجاد بيئة مؤسسية داعمة للتطوير والتحسين المستمر، والمساهمة في تجذير ثقافة الجودة والتميز التي من شأنها ان تقود إلى النجاح التنظيمي، كما تساعد على تبني منهجا وقائيا يساعد في التعرف على الاخطاء والمشاكل قبل حدوثها. كما يساعد منهج الجودة الشاملة في زيادة القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية وتحسين صورتها امام المستفيدين وامام المؤسسات المشابهة، بالاضافة إلى المساعدة في تكريس مفهوم العمل الجماعي وتحسين معنويات الموظفين وزيادة رضاهم ودافعيتهم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وخلق عدالة تنظيمية، والاهم زيادة كفاءة الجامعة في خدمة المجتمع عن طريق تزويدهم بخريجين على قدر عالي من التميز والكفاءة في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية. وعلى الرغم من تطبيق مفاهيم الجودة و التميز بالعديد من مؤسسات التعليم العالي العربية والاردنية الا انه ما زال هنالك جملة من التحديات والصعوبات والمعيقات التي تعترض نجاح تطبيق ادارة الجودة الشاملة وتحول دون الوصول إلى التميز المؤسسي في ادارة مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص ومن هذه التحديات:

أولا: مقاومة التغيير من قبل الإداريين والأكاديميين وذلك بسبب شعورهم أن تطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة سوف تسلبهم الاستقلالية التي ينعمون بها، بالإضافة إلى صعوبة التوفيق بين ما يتمتعون به من تفويض للسلطة وما تقتضيه طبيعة إدارة الجودة الشاملة التي تتطلب مراقبة بغية تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتطلعاتها المستقبلية (كوخ وفشر، 1998).

ثانيا: التغيير المستمر في القيادات الأكاديمية بصورة غير مخططة. حيث أن كل قائد جديد يأتي برؤية وأفكار يحاول من خلالها نسف الخطط والبرامج والتوجهات الإستراتيجية لمن سبقه. وبذلك يرى القحطاني (1993) ان التغيير المستمر قد يقود إلى قتل حماس العاملين، وإلى تكريس النظرة الإستراتيجية قصيرة الأمد، في حين أن فكر الجودة يركز على الامد البعيد. كما ان التغيير المستمر يقود إلى فشل كثير من البرامج والخطط والمشاريع التي تنوي الجامعة القيام بها لانعدام مبدأ المؤسسية.

ثالثا: طبيعة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تبتعد عن منطق الربح والخسارة كما هو شائع في المنظمات الخاصة التي طبقت مبادئ ادارة الجودة الشاملة وحصلت على منافع مادية. ويرى ميشرا وباندي (2013) انه قبل الانتقال إلى تطبيق مفاهيم الجودة والتميز المؤسسي علينا أن نحل إشكالية المفاهيم مثل الفرق بين الطالب الجامعي والزبون، وعلينا ان نفهم العمليات الأساسية للمؤسسة التعليمية وأهدافها وقيمها.

رابعا: قلة دعم القيادة الأكاديمية لإدارة الجودة الشاملة، والأصل أن يكون هنالك دعما من قبل الادارة العليا عن طريق تبني فكر الجودة وتحويله إلى واقع ملموس، والعمل على تحفيز الموظفين والاكاديمين ماديا ومعنويا، وتوفير المدخلات الأخرى من معدات وغيرها ناهيك عن اشراكهم في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالجودة، وتفويضهم الصلاحيات المناسبة.

خامسا: الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي العربية والتي في اغلب الاحيان تشجع العمل والانجاز الفردي على حساب العمل الجماعي الذي هو في الاصل جوهر التميز المؤسسي وإدارة الجودة الشاملة (روبن، 1995).

سادسا: ضعف في تصميم المنهاج التعليمي مما يقود في اغلب الأحيان إلى فشل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث لا يتضمن المنهاج غالبا مؤشرات أداء أساسية تتعلق بالجودة (ميشرا وباندي،2013). ويرى كوخ (1993) ان كثير من الجامعات قلما تقوم بمراجعة المناهج والخطط الدراسية أو تحديث المقررات والكتب ومن هنا فقدان عنصر التجديد ومواكبة التغيير في متطلبات السوق ومتطلبات المجتمع اللذان هما في الأساس سببا لقيام أي مؤسسة تعليمية.

سابعا: قلة توفر البيانات والمعلومات الكافية حول مستوى ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وكلياتها المختلفة، ومن هنا فإن بعض الجهات الخارجية تعمل على إنشاء بنوك معلومات بحيث تتوفر فيها البيانات والمعلومات والمعارف الضرورية ذات العلاقة باختصاصات الجماعات والمستفيدين الحاليين والمتوقعين وحول مستويات رضى الطلبة والخريجين والمشغلين عن المهارات والسلوكيات والمعارف المكتسبة من مؤسسات التعليم العالي الحكومية (بلاكمور، 2004).

ثامنا: ضعف في أنظمة التقييم والقياس في مؤسسات التعليم العالي، حيث ان هناك غياب لعملية التقييم المنظم، بالإضافة إلى صعوبة في قياس مخرجات التعليم وكفاءة العمليات التعليمية الداخلية، حيث أن كثير من مؤشرات القياس تستند إلى الانطباعات الشخصية أكثر من المقاييس الموضوعية المرتكزه على الأهداف والحقائق ومؤشرات الأداء الرئيسية (مورجان مورجاتورد، 1999).

وقد أضاف العلوي (1998) مجموعة أخرى من الأسباب التي أدت إلى تعثر برامج الجودة في مؤسسات التعليم العالي العربية ومنها:

1. تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافية تنظيمية يصعب الانفكاك منها.
2. هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي، وهذا يمثل واقع الكثير من الجامعات الأردنية حيث أن عدد الإداريين يفوق أعداد الهيئة التدريسية بأضعاف كثيرة.
3. المركزية الشديدة في عملية اتخاذ القرار، وقلة مشاركة الافراد وضعف دور العمل الجماعي.
4. سيادة النهج التعليمي المبني على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والتفكير الناقد والمبدع.
5. انحصار البحث العلمي لاغراض الترقية والتأليف بغية الكسب المادي.

مشكلة الدراسة ودوافعها:

تعد جودة التعليم العالي من العناصر المهمة والحيوية في منظومة دول الشرق الاوسط لا سيما الفقيرة منها. وفي الاردن يعد العنصر البشري المؤهل والمدرب الثروة الحقيقية ويعود السبب في ذلك إلى ندرة الموارد الطبيعية، وتعثر الاقتصاد الوطني وارتفاع حجم المديونية وتراجع ميزان المدفوعات، فجميع هذه العوامل تولد ضغطا كبيرا نحو مزيد من الاهتمام بصيانة العنصر البشري عن طريق وجود نظم تعليمية ذات نوعية عالية تسمح بتكافؤ الفرص والشفافية واستقطاب كوادر تعليمية متميزة...الخ. وسعيا نحو ذلك تولي الجامعات الاردنية جل اهتمامها ورعايتها لرفع جودة مخرجات التعليم العالي، كما أنها بذات الوقت تواجه طلبا متناميا من قبل المجتمع المحلي من اجل إمداده بالكوادر البشرية المؤهلة والمدربة والمتسحلة بالعلم والمعرفة بغية تحقيق أهداف المجتمع بكفاءة

وفاعلية، فجودة التعليم حتما سوف تنعكس على أداء الخريجين لا سيما المتوجهين إلى سوق العمل الأردني (ابو الرب وقداده، 2008) ومن هنا لا بد من دراسة العوامل المؤثرة في منظومة الجودة التعليمية وعلى رأسها الواسطة والمحسوبية. ونظرا لانعدام الدارسات الباحثة في موضوع الواسطة والمحسوبية في الاردن بشكل عام وتأثيرهما على النظم التربوية والتعليم العالي على وجه التحديد فقد جاءت هذه الدراسة لردم الفجوة في المجالين النظري والتطبيقي من اجل المساهمة في تشخيص واقع الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي وعلاقتهما بالجودة، فالعلم هو الأساس الصلب لكافة أنشطة الحياة فإذا صلحت منظومة التعليم صلح الاقتصاد والإدارة وكافة النظم المجتمعية الأخرى. أما الدافع الآخر لإجراء هذه الدراسة فيتمثل بالنتائج السلبية التي خلفتها الواسطة والمحسوبية على منظومتنا التربوية والتعليمية ولكن لغاية الآن لا احد يعرف كم هو حجم التأثير وما هو مداه وما هي الجوانب المتضررة وما هي الكلف أو الفرص الضائعة التي خسرتها وتخسرها أنظمتنا التعليمية كل يوم نتيجة تفشي أمراض اجتماعية وإدارية مثل الفساد والواسطة والمحسوبية.

هدف الدراسة:

استنادا إلى مراجعة الأدب النظري الباحث موضوعات الواسطة والمحسوبية والتعليم العالي، فإن الهدف الأساسي لهذه الدراسة يتمثل في تشخيص وتقييم ظاهرتا الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، بالإضافة إلى التعرف على آثارهما السلبية على الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما هو مفهوم الواسطة والمحسوبية من وجهة نظر القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الأردنية؟
2. ما هي اسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الاردنية؟
3. ما هي الآثار السلبية للواسطة والمحسوبية على الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية؟
4. ما هي الاستراتيجيات التي يمكن تقديمها للتخفيف من حدة الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الاردنية؟

منهجية الدراسة:

يقصد بالمنهجية الطريقة التي يسلكها الباحث لانجاز بحثه وتحقيق أهدافه والإجابة عن تساؤلاته. تعد المقابلة إحدى الأدوات الأساسية التي يستخدمها الباحث النوعي ويرى البعض أن عدد كبير من الموضوعات المعقدة والتي لا يتوافر عنها دراسات سابقة تحتاج إلى منهج نوعي اعتمادا على أدوات مثل المقابلة المعمقة أو شبه المهيكلة (بريمان وكاسل، 2006). ومن أهم الأسباب التي دعت الباحث إلى إتباع المنهج النوعي هو أن ظواهر مثل الفساد والواسطة والمحسوبية وغيرها تعد غير مرئية ولا يتوافر عنها ارقام وحقائق أو حتى وثائق وان وجدت فأنه ليس من السهل الحصول عليها. ولإجراء المقابلة شبه المهيكلة توجب على الباحث إعداد قائمة بالأسئلة والتي تغطي موضوعات الدراسة مثل "تعريف الواسطة والمحسوبية من وجهة نظر القادة الأكاديميين"، والتعرف على أسباب هاتين الظاهرتين وعلاقتهما بالجودة في مؤسسات التعليم العالي..الخ. وفي المقابلة شبه المهيكلة يجوز للباحث أن يطرح أسئلة تأتي من سياق الحديث شريطة أن لا تخرج عن الإطار العام للموضوع والهدف في العادة من هذه الأسئلة هو توضيح إجابة ما أو الاستزادة والتعمق في نقطة معينة. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد قام بطرح نفس الأسئلة على كافة القادة الأكاديميين، من اجل زيادة مصداقية المقابلة وبهدف تسهيل عملية التحليل وعقد المقارنات (بريمان وبل، 2011). وفي ضوء ذلك قام الباحث بأتباع المنهج النوعي عن طريق إجراء مقابلات شبه مهيكلة مع عشرين قائدا أكاديميا في بعض الجامعات الأردنية الحكومية.

الدراسات السابقة:

على الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت الواسطة والمحسوبية كأشكال للفساد الإداري أو الاجتماعي، يمكن القول أن هذه الدراسة الأولى – حسب علم الباحث– التي تتناول الواسطة والمحسوبية وعلاقتهما بالجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وفي هذا الجزء قام الباحث بمراجعة عدد كبير من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث من اجل تقديم خلفية نظرية تساهم في تفسير الظاهرة وبيان نتائجها السلبية في مختلف المجالات وعلى رأسها المجال الأكاديمي الذي يعد بحق عماد أي تنظيم سواء كان اقتصاديا أو اجتماعيا أو إداريا. وفي دراسة أجراها كل من محمد وحمادي (2008) على عينة من طلاب الجامعات المصرية الخاصة والتي حملت عنوان "وصمة الواسطة وأثرها على الكفاءة والأخلاق في البيئة المصرية"، بينا من خلالها أن الواسطة تعلب دروا اساسيا في تعيين الطلبة حديثي التخرج في البيئة المصرية، كما خلصا إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين ضعف مؤهلات الموظفين (حديثي التخرج) والتعيين بطريقة الواسطة والمحسوبية. وقد توصل كل من الكيلاني وسكجها (2002) من خلال مسح أجرياه على عينة من المواطنين شملت بعض محافظات الأردن أن حوالي 87% من أفراد العينة يلجاؤن إلى الواسطة في العديد من معاملاتهم على الرغم من عدم قناعهتم بها، وان الواسطة تعد من أسباب تعثر الإصلاح الإداري في الجهاز الحكومي وضعف الرقابة على أعمال الحكومة وانشطتها.

وفي دراسة مقارنة أجراها هونتشنج و واير (2006) ركزت على فهم شبكة العلاقات الاجتماعية في الصين والعالم العربي ودورها في بيئة الأعمال، حيث وجدا أن للواسطة في العالم العربي دور بارز في

مجالات ادارية كثيرة منها تعيين القيادات الإدارية، والترقية، والتدريب، وان مفهوم "**جوانشي**" والتي تعني الواسطة في اللغة الصينية تقود إلى نتائج سلبية على بيئة الأعمال مثل: أضعاف الروح المعنوية لدى العاملين، وإشاعة التحيز والرشوة، وإضعاف الثقة بالمنظمة، وأخيرا زعزعة قدرتها التنافسية. وفي دراسة موسعة أجراها معهد التنمية الألماني (2010) على بيئة الأعمال في الأردن دلت بعض مؤشرات الدراسة إلى أن الواسطة كان لها تأثير سلبي على بيئة الأعمال الأردنية وتمثلت في انحسار فرص الاستثمار، وتخوف المستثمر الأجنبي، والإخلال بالعدالة على المستويين السياسي والإداري، كما بينت الدراسة أن للواسطة دور كبير في ترقية الموظفين العموميين في الحكومة الأردنية، بالإضافة إلى زيادة التكاليف والتأثير على منظومة التعليم الأساسي والعالي، وأخيرا توصلت الدراسة إلى ان الواسطة تحد من قدرة المؤسسات على تقديم خدمات ذات نوعية عالية، وتقويض فرص الشفافية والعدالة بين المواطنين. وقد أكد الطويسي (2008) أن الواسطة تعد من الأسباب المعطلة لتطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة في شركات الاتصالات الخاصة. في حين خلصت دراسة الشيخلي (2004) إلى أن الواسطة تعد من مهددات هيبة الدولة لا سيما في الدول النامية لأنها ترتبط بانتقال الفساد من ظاهرة محدودة إلى الفساد كظاهرة مخططة ومبطنة.

أكد لوي فينتون ورفاقه (2008) في دراستهم أن الواسطة لها تأثيرا سلبيا على المناخ الجاذب للاستثمار، وعلى تعقيد الإجراءات الإدارية وزيادة التحيز في القرارات الإدارية الحكومية. وقد توصل ماك كورنس(2012) إلى ان الفساد الاداري والمالي والمجتمعي يعد من التحديات الكبيرة التي تواجه الجامعات الحكومية، وقد اثبت في دراسته معادلة الفساد التي وضعها كلتاجراد (2000) والتي تتخلص في أن: **الفساد= (السلطة الاحتكارية) + (حرية التصرف)- (المساءلة).** وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء إصلاح شامل وجذري لمعطيات الثقافة التعليمية والتنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى محاولة إعادة بناء اتجاهات أفراد المجتمع ، والسعي نحو غرس قيم العدالة والنزاهة والشفافية وتكافؤ الفرص فيما بينهم.

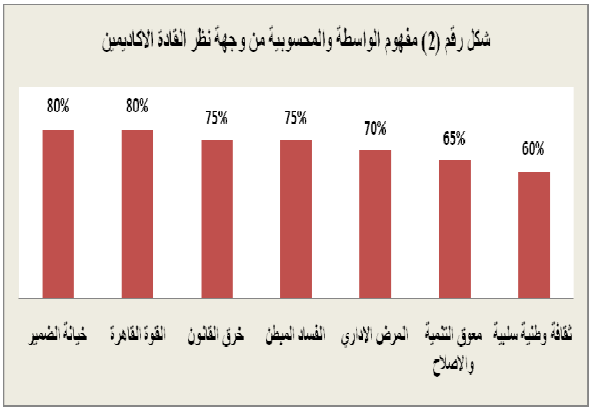
التحليل والمناقشة:

تستند منهجية تحليل ومناقشة النتائج على عدة خطوات: **اولا:** بدأت عملية إجراء المقابلات بعد أخذ موافقة المبحوثين وبعد ان تعهد الباحث بأن تبقى كافة البيانات التي سوف يقدمها القادة الأكاديميين سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العملي، **ثانيا:** قام الباحث بتصميم نموذج يضمن سرية البيانات التي سوف يدلون بها وقام الباحث والمبحوثين بتوقيعه سوية. **ثالثا:** استخدم الباحث جهاز تسجيل رقمي بهدف توثيق المقابلات وتسهيل عملية استرجاع المعلومات بسهولة ويسر. **رابعا:** بعد الانتهاء من إجراء كافة المقابلات وتسجيلها قام الباحث بتفريغ البيانات يدويا وتكوين مجموعات للإجابات المتشابهة من اجل تسهيل عملية التحليل النوعي.

السؤال الأول: ما هو مفهوم الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين

لقد أجاب على هذه السؤال كافة المبحوثين وعددهم (20) قائدا أكاديميا، وقد اتفق المبحوثين على أن الواسطة والمحسوبية يعدان من أشكال الفساد التربوي والإداري والتي لها عواقب وخيمة على بناء الفرد والمجتمع. وقد أشار احد القادة إلى أن الواسطة تعني "استخدام شبكة العلاقات الاجتماعية لتحقيق هدف يخدم مصلحة الفرد سواء كان طالبا أو إداريا أو مدرسا على حساب الجماعة أو المجتمع الأكاديمي والإداري". وفي هذا المقام تبين الرمحي (2008) أن الواسطة هي عبارة عن مركب معقد تمتزج فيه العلاقات الاجتماعية مع الفساد. ويرى أيضا 80% من المبحوثين ان الواسطة بمفهومها السلبي تعني **خيانة الضمير الأكاديمي**، وتعقيبا على ذلك يقول احد القادة "أن الموظف العام سواء كان مدرسا أو إداريا يجب أن يكون أمينا على ما استؤمن عليه وإذا لم يفعل ذلك فأنه ضيع الأمانة، وتضييع الأمانة بمثابة الخيانة الكبرى للضمير الإنساني، فالأستاذ الجامعي عندما يتلاعب بعلامات الطلبة فأنه قد ضيع الأمانة التي سوف يسأل عنها يوم القيامة". وقد أكد القادة الاكاديمين على أن الواسطة والمحسوبية يسيران في خط واحد وهما مكملان لبعضهما البعض فالمحسوبية تقود بالعادة إلى الواسطة. ولهذا حاولنا أن نقرب بين المفهومين لاستخدامهما بمدلول واحد. ويرى أيضا 80% من المبحوثين أن "الواسطة والمحسوبية" تعني **قوه قاهرة** لأنهما يحملان في طياتهما ضغطا اجتماعيا كبيرا على متخذ القرار الأكاديمي وعلى أستاذ الجامعة وعلى الإداري. ويرى البعض أن قوة الواسطة في اغلب الأحيان لا يملك متخذ القرار ردها. وقد أكدت دراسة ماك كورنس (2012) أن القوة الاحتكارية أو السلطة الاحتكارية تعد احد مكونات نظام الفساد في التعليم العالي. وينظر 75% من المبحوثين إلى الواسطة والمحسوبية على أنهما **خرقا صريحا للقانون** والأعراف والأكاديمية التي يجب أن تبنى على النزاهة والشفافية والحيادية والموضوعية ويتماشى هذا الوصف مع ما نصت عليه بعض قوانين محاربة الفساد، فمثلا في الأردن يعتبر قانون هيئة مكافحة الفساد لعام 2006 الواسطة خرقا للقانون والتفاف عليه وجريمة يعاقب عليها. ويؤكد أيضا 75% من القادة الأكاديميين على أن الواسطة والمحسوبية بمثابة **الفساد المبطن** لان هذا النوع من الفساد غير ظاهر ولا يمكن رؤيته وتلمس نتائجه بسهوله. وقد اطلق ثلثي المقابلين على الواسطة اسم "**المرض الإداري**"، حيث شبه احد المبحوثين الواسطة بالسرطان الذي ينخر البنيان التربوي ولا تظهر أعراضه إلا على المدى البعيد. ويرى 65% من المبحوثين ان الواسطة والمحسوبية بمفهومهما الواسع {الفساد الإداري} تعد من **معوقات التنمية**

والإصلاح لا سيما إصلاح التعليم العالي الذي وضعت له الاستراتيجيات والأدوات والموازنات، ويقول احد القادة الاكاديمين "على الرغم من تبني الأردن لبرامج اصطلاحيه طموحة لتحسين واقع التعليم العالي إلا أن الفساد بكافة أطيافه من محسوبية وواسطة ما زال من ابرز تحدياته". وأخيرا يرى 60% من المبحوثين أن الواسطة والمحسوبية تعني **ثقافة وطنية** تجذرت عبر سنوات طويلة وتسللت إلى منظومتنا التعليمية مبكرا. وفي هذا الصدد يؤكد ويلسون (2010) أن الثقافة المجتمعية السلبية مثل قيم الانغلاق والمحاصصة والمحسوبية من عوامل هدم النظام التربوي في أي مجتمع. ويكمن القول أن الواسطة سيطرت على عقول الناس وعطلتهم عن العمل المنتج وخلقت لديهم ثقافة العيب، ولا يجرؤ بعض الناس لقضاء معاملاته في اي جهة حكومية إلا بعد التأكد من أن هنالك شخصا يسهل له المهمة التي جاء من اجلها وهذا يؤكد صراحة عمق مفهوم الواسطة كثقافة مجتمعية في أذهان الناس. وبعد الانتهاء من مناقشة التعريفات الرمزية للواسطة والمحسوبية لابد من معرفة الأسباب الكامنة وراء تفشي الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية وهذا ما يسعى السؤال الثاني من الإجابة عليه:



شكل رقم (2) مفهوم الواسطة والمحسوبية من وجهة نظر القادة الاكاديمين

السؤال الثاني: ما هي أسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية؟

لقد أجاب جميع القادة الأكاديميين على هذا السؤال والذين بلغ عددهم (20). يؤكد 85% من القادة الأكاديميين ان "**ضعف الوازع الديني والذاتي**" يعد من الأسباب التي تقف وراء الواسطة والمحسوبية. وعلى الرغم من أن الواسطة السلبية تتضمن هضم لحقوق الناس إلا أن عدد كبير من الأفراد ما زالوا يمارسونها رغم قناعتهم بحرمتها وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به دراسة بيلي (2012) على مجموعة من النساء الإماراتيات. كما تتفق هذه النتيجة مع ما جاء به معابده (2005) حول الفساد الإداري من منظور الفقه الإسلامي". ويرى 80% من القادة أن "**غياب المساءلة القانونية وعدم وجود عقوبات رادعة**" من مسببات الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي. ويرى 80% من القادة الاكاديمين ان "**النظام الاجتماعي القبلي**" القائم في جزء منه على العشائرية والعائلية بمفهومهما السلبي من الاسباب التي فاقمت ظاهرتا الواسطة والمحسوبية في الأوساط الأكاديمية. كما يرى 75% منهم أن "**غياب القدوة الحسنة** " من أسباب تفشي الواسطة ويقول احدهم معلقا على ذلك "أن الصف الأول من القادة الاكاديمين يمارس الواسطة فما بال الآخرين من مدرسين وطلبة". ويرى 75% من المبحوثين أن "**تراجع قيم العمل والعدالة**" من الأسباب المؤدية إلى انتشار الواسطة والمحسوبية. ويؤكد كذلك 75% من القادة أن "**ارتفاع نسب البطالة وتراجع أهمية العلم والمعرفة**" من الأسباب التي أفرزت ظاهرتي الواسطة والمحسوبية في الجامعات الحكومية. ويرى 70% من المبحوثين أن "قلة التوعية والتدريب وتقصير المؤسسات الإعلامية" من العوامل المهمة في انتشار هاتين الظاهرتين. في حين يرى 70% من القادة الأكاديميين أن "**الأزمة المالية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية**" من الأسباب التي قادت إلى تفشي الواسطة والمحسوبية في الأوساط الأكاديمية. يرى 65% من القادة الأكاديميين أن "**ضعف الرقابة الداخلية والخارجية على مؤسسات التعليم العالي**" من الأسباب المؤدية إلى زيادة ظاهرتا الواسطة والمحسوبية في الجامعات الأردنية الحكومية. ويؤكد 60% من المبحوثين أن "**الإجراءات البيروقراطية التي تصاحب العملية الإدارية والأكاديمية**" من أسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي. وتعقيبا على ذلك يؤكد البعض أن الجامعات الحكومية منظمات بيروقراطية متخمة بأعداد الموظفين والطلبة وعلى الرغم من تحسين نظمها وإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين إجراءاتها وتبسيط عملياتها إلا انه مازال هنالك ثغرات في أنظمة تسجيل المواد، وتعقيد في الإجراءات الإدارية المصاحبة لها مما يولد بيئة خصبة للواسطة والمحسوبية. ويقول احد القادة "يضطر كثير من الطلبة إلى استخدام شبكات علاقاتهم الاجتماعية وعلاقات ذويهم من اجل تسجيل مساق أو انسحاب من مساق بعد انقضاء المدة المقررة، أو إعفاء من رسوم تأخير التسجيل...". كما يؤكد 60% من القادة على ان "**ضعف المدخلات البشرية**" من الأسباب التي أدت إلى الواسطة والمحسوبية في الجامعات الحكومية. ويؤكد 40% من القادة الاكاديمين على ان "**ضعف استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**" من عوامل انتشار الواسطة والمحسوبية، فنظم المعلومات لا توظف بطريقة تمكن من الشفافية والمكاشفة. وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية إلى عدة مجموعات أساسية هي: أولا: أسباب قيمية وثقافية. ثانيا: أسباب اجتماعية. ثالثا: أسباب قانونية. رابعا: أسباب إدارية واقتصادية.

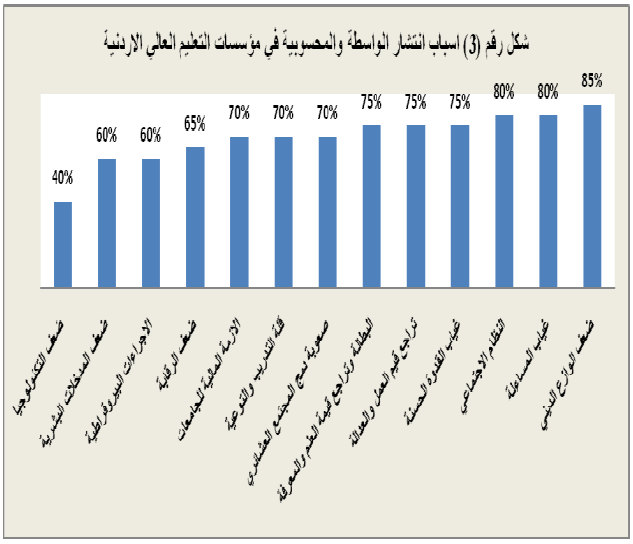
جدول رقم (1) أسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	السبب	النسبة المئوية %	الاهمية
1	ضعف الوازع الديني والذاتي.	%85	مهم جدا
2	غياب المساءلة القانونية وعدم وجود عقوبات رادعة.	%80	
2	النظام الاجتماعي القبلي.	%80	
4	غياب القدوة الحسنة	%75	مهم
4	تراجع قيم العمل والانتاج والعدالة.	%75	
4	ارتفاع نسب البطالة وتراجع العلم والمعرفة في المجتمع.	%75	
7	فشل الحكومات المتعاقبة في دمج المجتمع العشائري ضمن المجتمع المدني.	%70	
7	قلة التوعية والتدريب وتقصير المؤسسات الاعلامية.	%70	
7	الازمة المالية لمؤسسات التعليم العالي الحكومية.	%70	
10	ضعف انظمة الرقابة الداخلية والخارجية في مؤسسات التعليم العالي.	%65	متوسط الاهمية
11	الاجراءات البيروقراطية المصاحبة للعملية الادارية والاكاديمية.	%60	
11	ضعف المدخلات البشرية (اعضاء هيئة تدريس واداريين).	%60	
13	ضعف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	%40	قليل الاهمية

المصدر: مخرجات التحليل النوعي

السؤال الثالث: ما هي الآثار السلبية للواسطة والمحسوبية على الجودة في مؤسسات التعليم العالي الاردنية؟

لقد أجاب جميع المبحوثين على هذا السؤال والبالغ عددهم (20) قائدا أكاديميا. يرى 80% من القادة الاكاديميين ان الواسطة والمحسوبية قادتا إلى **ضعف في جودة المدخلات** لاسيما أعضاء هيئة التدريس، وتعقيبا على ذلك يقول احد القادة"في العشر سنوات الأخيرة تم ابتعاث العديد من الطلبة لإكمال درجة الدكتوراه بالواسطة وقد حصل هؤلاء المبعوثين على قبولات من جامعات ضعيفة في دول العالم المتقدم مثل



المصدر: مخرجات التحليل النوعي

أمريكا وبريطانيا واستراليا، كذلك تم ابتعاث طلبة ليس لهم أقسام أكاديمية في الجامعة، فجامعتي لا يوجد بها هذه التخصصات، وتم ابتعاثهم فقط ليعودو ويدرسو مساقا واحدا وبعض المبعوثين لا يمكن ان تستفيد منه مطلقا" مما يعني هدرا للمال وتوجيه الطاقات في غير مكانها الصحيح. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به إحدى الدراسات أن ما يقارب 77% من موظفي القطاع العام الذين تم استطلاع رأيهم يقولون أن الواسطة لعبت دورا مهما في تعيينهم وترقيتهم، كذلك تساعد في قبول الطلبة في الجامعات الحكومية لا سيما في البرامج غير العادية (لوي وآخرون، 2008). وتؤكد هذه النتيجة دراسة (طلاس وكاوسر، 2011) ان 92% من عينة دراستهم ترى أن الواسطة أهم من المؤهلات والخبرات العملية للتوظيف في القطاع العام في الدول العربية.

اتفق 80% من المبحوثين على أن الواسطة والمحسوبية قادتا إلى "**زيادة مظاهر العنف الجامعي**" في مؤسسات التعليم العالي الأردنية الحكومية. وقد بينت دراسة أجراها مركز الدراسات الإستراتيجية في الجامعة الأردنية سنة (2013) أن الواسطة والمحسوبية من أهم الأسباب التي فاقمت من ظاهرة العنف الجامعي. وقد بينت أيضا أن أغلبية المشاركين في المشاجرات الجامعية من ذوي المعدلات الأكاديمية الضعيفة ومنهم من دخل الجامعة بالواسطة أو المحسوبية. كما وتفاقمت ظاهرة العنف وتكررت مئات المرات نتيجة التوسط في حل المشكلة وتخفيف العقوبات الجامعية أو إلغائها، من خلال الضغط على أصحاب القرار في الجامعات الحكومية.

يرى كذلك 80% من المبحوثين أن الواسطة والمحسوبية قد قادت إلى "**تخريج نوعية ضعيفة من الطلاب**". ووفقا لنظرية النظم في الإدارة إذا كانت المدخلات ضعيفة فأن المخرجات قد تكون ضعيفة. يقول احد القادة "يحصل سنويا عدد لا يستهان به من الطلبة على مقاعد جامعة

حكومية عن طريق الواسطة لا سيما من ذوي المعدلات المتدنية في الثانوية العامة". وتجدر الإشارة إلى أن هؤلاء الطلبة يدخلون في برامج عادية والسواد الاعظم منهم يدخلون من برامج استحدثت مؤخرا في الجامعات الحكومية مثل : البرنامج الموازي، والبرنامج المسائي، والبرنامج الدولي...الخ. ناهيك عن قوائم مخصصة لفات معينة جاءت بالواسطة في اغلبها، حيث لا تعرف ما هي الأسس التي يتم اختيار الطلبة عليها وفي اغلبهم من ذوي المعدلات المتدنية واغلبهم يدرسون تخصصات إنسانية لا يطلبها سوق العمل. ويقول احد القادة "أن أغلبية هؤلاء الطلبة يتخرجون بمعدلات تراكمية متدنية جدا، ومنهم من يتخرج بعد خمسة أو ستة سنوات". هذا العبارة دليل على اثر الواسطة السلبي على نوعية المخرجات (الطلبة).

يؤكد 70% من القادة الأكاديميين ان الواسطة والمحسوبية تؤديا إلى التأثير سلبا على سمعة الجامعة الأكاديمية وعلى صورتها الايجابية لدى الطلبة المغتربين وذويهم. وتعقيبا على ذلك يقول احدهم "أن ما حدث من عنف جامعي كان سببه الواسطة والمحسوبية، والنتيجة تراجع الإقبال على الجامعات الأردنية الحكومية لا سيما من قبل طلبة الخليج العربي". أن تغيير الصورة الذهنية للزبون بطريقة سلبية يحرم الجامعة من طلبة يمكن أن يكون لهم مردود مادي جيد عليها والمتمثل في الرسوم التي يدفعها الطالب المغترب بالعملة الصعبة، مما يحرم الاقتصاد الوطني من هذه الفوائد على المدى البعيد.

يؤكد 70% من القادة الأكاديميين ان الواسطة والمحسوبية قللت من "**رضى الإداريين والأكاديميين وروحهم المعنوية**"، لأنها خلقت حالة من عدم العدالة الوظيفية في مجالات التعيين والترقية ومنح المكافآت والتدريب وكل ما يتعلق بوظائف إدارة الموارد البشرية. وتعقيبا على ذلك يرى علماء تسويق الخدمات أن هنالك علاقة قوية ما بين الموظف (سواء أكان إداريا أو عضو هيئة تدريس) والزبون (الطالب). ويؤكد البعض أن الموظف السعيد يخلق زبونا سعيدا أو راضيا. فعضو هيئة التدريس إذا لم يكن راضيا عن جامعته فإنه حتما سوف يؤثر على أداءه التدريسي الذي بدوره ينعكس على شكل مخرجات ضعيفة يتلقاها الطالب.ويؤكد علماء السلوك التنظيمي أن تراجع مستوى الرضى الوظيفي يقود إلى انخفاض في الإنتاجية، وزيادة في الغياب والدوران الوظيفي، والاهم من ذلك تراجع مستوى جودة الخدمات المقدمة.

يؤكد 65% أن الواسطة والمحسوبية كان لها أثرا غير مباشر على "**زيادة الدوران الوظيفي وهجرة الكفاءات والعقول**". بينت إحدى الدراسات الحديثة أن ما يقارب (750 ألف) عالم عربي قد هاجرو إلى الولايات المتحدة الأمريكية منذ العام 1977. كما يسهم الوطن العربي في ثلث هجرة الكفاءات من البلدان النامية، اذ ان 54% من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج لا يعودون إلى بلدانهم. وهجرة الكفاءات تقود إلى ضعف العائد التنموي للتعليم في العالم العربي، اذ تؤدي إلى حرمان التنمية العربية من كفاءات انفق عليها الكثير من الجهد والمال (المنصوري والدايخ، 2013). وعلى الرغم من ان هجرة الكفاءات الأردنية لها مردو اقتصادي عن طريق تحويل العملات الصعبة، الا أن الدوران الوظيفي العالي للكفاءات وخصوصا في الجامعات قد اربك عملها وزاد من فرصة دخول كفاءات ضعيفة إليها بسبب النقص ببعض التخصصات الحيوية مثل الطب والهندسة.

يؤكد 65% من القادة الاكاديمين ان الواسطة والمحسوبية قللت من "**مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات الجامعية**" لاسيما الاستراتيجية منها، ويعزي البعض السبب في ذلك إلى ضعف بعض القادة الاكاديمين الذين عين بعضهم بالواسطة، وبالتالي لا يحبذون مشاركة الآخرين حتى لا يفضح امر ضعفهم. في حين ان المشاركة من اهم عناصر الجودة الشاملة في اي مؤسسة لانها تقود إلى توليد الافكار وخلق التزام ضمني وصريح تجاه الجودة التي يمكن ان تتبناها المؤسسات التعليمية، وتعقيبا على ذلك يقول احد القادة "ان قلة المشاركة قادت إلى قرارات في معظمها غير مكتملة، وفي بعضها لم يبنى على أسس علمية سليمة". وعن أهمية القرارات يرى المفكر هيربرت سايمون أن الإدارة هي اتخاذ قرارات فإذا صلحت عملية اتخاذ القرارات صلحت الإدارة، بالإضافة إلى أن القرارات المبنية على الحقائق والبيانات الدقيقة تعد من العوامل الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص.

وقد أشار 60% من القادة إلى أن الواسطة أثرت سلبا على "**بنيان التميز المؤسسي في الجامعات الأردنية**" والذي يشمل التخطيط الاستراتيجي، والاهتمام بجودة الخدمات التعليمية، وإدارة العمليات. وعلى الرغم من اهتمام بعض الجامعات الأردنية الرسمية بالجودة والتميز المؤسسي ونماذجه إلا أن الواسطة والمحسوبية ما زالتا من الأسباب التي تقف حائلا دون الوصول إلى التميز المؤسسي، فمثلا بعض القادة الأكاديميين يصلون إلى مواقعهم الوظيفية بالواسطة وأحيانا لا يلتزمون بالخطط والبرامج والتوجهات التي سبقتهم بل يحاولون أن يغيروها مما يعني قتل مبدأ المؤسسية والتخطيط الاستراتيجي الذي جاء به فكر التميز المؤسسي.

ويرى 55% من القادة ان الواسطة والمحسوبية ادت إلى "**تراجع نوعية مخرجات البحث العلمي**" . فبعض الأبحاث والدراسات يتم نشرها من خلال توظيف علاقات اجتماعية مبينة على المعارف والصداقة أو القرابة أو تبادل المنافع مع رؤساء تحرير بعض المجلات. والأمر لا يقتصر على ذلك بل ان بعض المشاركات في المؤتمرات العلمية وقبول أوراقها العلمية تتم بطريقة الواسطة مما اثر سلبا على إنتاج أوراق علمية

ترتقي إلى مستوى جيد. ويقول احد القادة "لقد وصل الأمر إلى توظيف الواسطة في الحصول على الدعم المالي لاجراء البحوث والدراسات الممولة من صناديق البحث العلمي في الجامعات الرسمية" ويضيف احد القادة "ان بعض الأبحاث أخذت منحى شكلي بسبب الواسطة دون الاستفادة من مخرجاتها، بل أن بعض الأبحاث مكررة والهدف من إجراءها الكسب المادي".

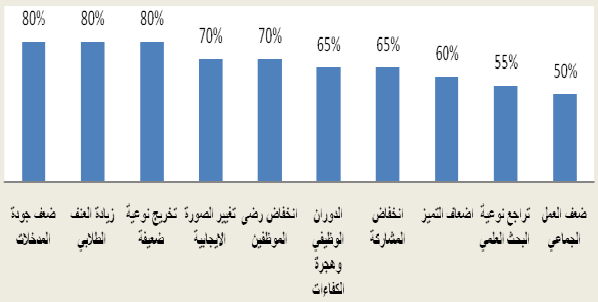
وأخيرا، يرى 50% من القادة الاكاديمين أن من نتائج الواسطة والمحسوبية "**إضعاف العمل الجماعي وشيوع النزعة الفردية والأنانية**". وتشير بعض الدراسات إلى أن الواسطة والمحسوبية تخلق حالة من ضعف العمل الجماعي والمؤسسي وبروز النظرة الفردية قصيرة المدى، في حين أن إدارة الجودة الشاملة تركز على البعد الاستراتيجي وعلى ترسيخ مفهوم العمل الجماعي (الطويسي، 2008).

جدول رقم (2) أسباب انتشار الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية مرتبة حسب الأهمية

الترتيب	السبب	النسبة المئوية %	الأهمية
1	ضعف جودة المدخلات البشرية.	%80	مهم جدا
1	زيادة مظاهر العنف الجامعي.	%80	
1	تخريج نوعية ضعيفة من الطلاب.	%80	
4	تغيير الصورة الايجابية للجامعات.	%70	مهم
4	انخفاض رضى الموظفين وروحهم المعنوية (الإداريين وأعضاء هيئة التدريس).	%70	
6	زيادة الدوران الوظيفي وهجرة الكفاءات الأكاديمية والعقول.	%65	
6	تراجع مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات الجامعية.	%65	
8	اضعاف التميز المؤسسي.	%60	
9	تراجع نوعية مخرجات البحث العلمي.	%55	متوسط الاهمية
10	ضعف العمل الجماعي وسيادة النزعة الفردية والانانية.	%50	

المصدر: مخرجات التحليل النوعي

شكل رقم (4) اثر الواسطة والمحسوبية على جودة مؤسسات التعليم العالي الاردنية



المصدر: مخرجات التحليل النوعي

الاستنتاجات:

في ضوء عرض وتحليل ومناقشة النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

1. أن الواسطة والمحسوبية من المفاهيم شائعة الاستعمال في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، ولها مدلولات يتفق بعضها مع ما جاء في الأدب النظري، فالواسطة تعني استخدام شبكة العلاقات الاجتماعية المبنية على القرابة أو المعارف أو الصداقة للحصول على شيء في الغالب يكون ماديا وقد يكون أحيانا معنويا. والواسطة والمحسوبية قد تكون ايجابية في بعض الأحيان إلا انه في حالة مؤسسات التعليم العالي في الأردن فقد جاءت سلبية كما اتفق عليه القادة الأكاديميين، حيث أن الواسطة والمحسوبية تشيران إلى معاني رمزية متعددة مثل خيانة الضمير الأكاديمي، وخرق القانون وهضم حقوق الآخرين، وتعني أيضا الفساد المبطن وهما مرض إداري ينخر بنيان بعض المؤسسات التعليمية، وهما معوق للتنمية وأخيرا يعدا من مكونات الثقافة الوطنية السلبية.
2. للواسطة والمحسوبية أسبابا متعددة وراء انتشارها في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، والتي يمكن حصرها في أربعة مجموعات رئيسية هي: الأسباب القيمية والثقافية، والأسباب الاجتماعية، والأسباب القانونية، والأسباب الإدارية والاقتصادية. وقد جاءت الأسباب التالية في المرتبة الأولى من حيث الأهمية والتي اتفق عليها أغلبية القادة الأكاديميين وهي: ضعف الوازع الديني والذاتي للأفراد، وغياب المساءلة القانونية وعدم وجود عقوبات رادعة، كذلك النظام الاجتماعي القبلي أو العشائري المبني على روابط القرابة على حساب التنظيم المؤسسي الذي يحكمه القانون. أما اقل الأسباب تأثيرا فكانت ضعف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
3. للواسطة والمحسوبية تأثيرات سلبية وبالغة الأهمية على محاور الجودة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية، ومن أهم مخرجاتها السلبية: ضعف جودة المدخلات البشرية من أعضاء هيئة تدريس

وإداريين وطلبة. ومن سلبياتهما أيضا زيادة العنف الطلابي الذي شوه الصورة الايجابية لمؤسسات التعليم العالي الأردنية وسمعتها امام الطلبة العرب والأجانب وإمام المستثمرين في قطاع التعليم العالي. بالإضافة إلى أن الواسطة والمحسوبية قادتا إلى تخريج نوعية ضعيفة من الطلبة لا سيما في بعض التخصصات الإنسانية والاجتماعية ولا نستثني منه أيضا بعض التخصصات العلمية، كما قادتا إلى تقليل مستوى رضى الموظفين وخفض روحهم المعنوية، بالإضافة إلى زيادة الدوران الوظيفي، وزيادة معدل هجرة الكفاءات الأردنية إلى الخارج، وتراجع مشاركة الأكاديميين والإداريين في صنع القرارات الجامعية، كما قادتا إلى إضعاف التميز المؤسسي وتطبيق نماذجه، وإلى تراجع نوعية البحث العلمي، وإضعاف العمل الجماعي وسيادة النزعة الفردية.

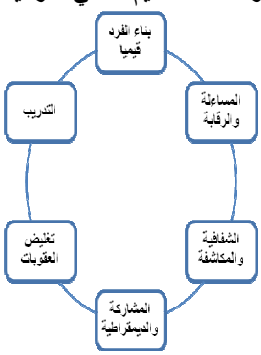
التوصيات:

أن عملية القضاء كليا على ظاهرتي الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي وفي المجتمع الأردني على نطاق أوسع غير قابلة للتحقيق بشكل كامل ولكن يمكن محاصرة هاتين الظاهرتين عن طريق تفعيل وسائل متعددة منها:

1. غرس القيم الإسلامية: حيث أن كثيرا من الإخفاقات التي نعانيها في عالمنا المعاصر هي نتيجة السلوك الإنساني وحده ومن ثم إذا أردنا ان نسهم في علاج ظواهر سلبية مثل الواسطة والمحسوبية لا بد من معرفة منظومة القيم التي يؤمن بها الفرد ومدى التزامه بها في قيامه بإدواره المتعددة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والاسرية ...الخ. ومن هنا لا بد اولا من تفعيل القيم الاسلامية الاصيلة في حياة الانسان بهدف تعديل سلوكياتهم، مما يولد لديهم شعورا بتحمل المسوؤلية نحو قيم الاسلام من امانة وعدالة ومساواة واحترام المال العام والحفاظ عليه.
2. ايجاد هيئات مستقلة ونزيهة لمحاربة الفساد التعليمي وما يرتبط بها من مظاهر الواسطة والمحسوبية ونحو ذلك، بالإضافة إلى دعم سلطة القضاء وتعزيز قيم الثقافة الايجابية لدى أفراد المجتمع الأردني، فضلا عن تعزيز قيم الولاء والانتماء وتوفير سبل العيش الكريم لهم.
3. التدريب وبناء القدرات الإدارية والمؤسسية للجامعات ويتم ذلك في العادة من خلال تصميم برامج تدريبية موجهة لتثقيف الطلبة وأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية والذي من شأنه تعزيز قيم العدالة والنزاهة والشفافية ونقصد بالشفافية هنا وضوح التشريعات، وتوخي الدقة في الاعمال المنجزة داخل المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى اتباع تعليمات وممارسات إدارية وأكاديمية واضحة وسهلة بهدف الوصول إلى اتخاذ قرارات على درجة عالية من الموضوعية، وتعظيم قيم التكافؤ.
4. تقنين ميثاق اخلاقي أو دستور أخلاقي تربوي بحيث ينص على ان ينجز الاكاديميين والإداريين في مؤسسات التعليم العالي أعمالهم ووظائفهم بدقة وامانة وسرعة وتجنب التفرقة بين الطلبة والبعد عن صور الواسطة والمحسوبية والفساد التعليمي، وان يجعل من العمل عبادة، وان يعد نفسه خادما للناس وليس سيدا عليهم، وان الوظيفة هي تكليف وليس تشريف أو ميزة أو منصب أو مركز اجتماعي.
5. تعديل قانون العقوبات وتغليض العقوبة على افعال الواسطة والمحسوبية واللواتي يتضمنن تنفيذ اعمال غير مشروعة، وان يشمل قانون العقوبات ومكافحة الفساد الاردني الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة. بالاضافة إلى تحصين القوانين من الاختراق وسد كافة الثغرات القانونية لا سيما في قانون مكافحة الفساد الاردني الصادر سنة 2006 بحيث ينبثق عنه انظمة وتعليمات واضحة تتناول الواسطة والمحسوبية وما دار في فلكيهما. كذلك تشجيع الطلبة والموظفين واعضاء الهيئة التدريسية على الابلاغ عن الوسطات والضغوطات الي يشهدونها، مع تقديم ضمانات قانونية لحمايتهم.
6. بناء اسس موضوعية وعادلة لاختيار القيادات الاكاديمية وتجنب اختيارهم من خارج جامعاتهم، وان يتم بناء مسار وظيفي لهم واتباع سياسة الاحلال والتعاقب مستقبلا لضمان الاختيار الافضل ولتقليل حالات الوسطات وللحفاظ على الروح المعنوية للقادة الاكاديمين المؤهلين لشغل مناصب عليا.
7. العمل الجاد من اجل توفير بيئة اجتماعية في البيوت والمدارس واجهزة الدولة المختلفة ومؤسسات التعليم العالي تحض على احترام القواعد الواجب اتباعها واحترام المال العام وحقوق الأفراد، وتساند القيم التي تساعد في محاربة مظاهر الفساد والواسطة والمحسوبية قولا وفعلا ولا تكتفي برفع الشعارات مع الاستمرار في الممارسات التي تخالفه.

الشكل رقم (5) يلخص النموذج المقترح للتقليل من الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الاردنية:

شكل رقم (5) نموذج مقترح لتخفيف حدة الواسطة والمحسوبية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية



المصدر: من إعداد الباحث

المحددات والأبحاث المستقبلية:

على الرغم من أن هذه الدراسة الأولى التي تبحث الواسطة والمحسوبية وعلاقتهما بالجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، إلا أن هنالك بعض المحددات والتي قد تفتح الآفاق لإجراء دراسات مستقبلية، فالدراسة ركزت على المنهج النوعي عن طريق إجراء مقابلات مع عينة صغيرة من القادة الأكاديميين في بعض الجامعات الحكومية، وبالتالي يقترح الباحث إجراء دراسة تأخذ الطابع الكمي عن طريق توسيع عينة الدراسة لتشمل آراء الطلبة والهيئتين التدريسية والإدارية، مما يعني إمكانية تعميم النتائج بصورة أوسع واشمل. كما يمكن دراسة متغيرات أخرى ترتبط بالواسطة والمحسوبية مثل موضوعات التنمية الاقتصادية، والبطالة، والتميز المؤسسي، والفساد الإداري. كما نقترح إجراء دراسات مقارنة للواسطة والمحسوبية من حيث الأسباب والنتائج بين الجامعات الحكومية والخاصة.

المراجع:

أولا: باللغة العربية

القرآن الكريم، سورة هود، الآية 85.

أبو الرب، عماد، وقدادة، عيسى، (2008) "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي"، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 1(1): 69-107.

أبن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، (2006) "**مقدمة أبن خلدون**" الجزء الاول. تحقيق: علي وافي، ط 4، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو ضريس، تماره، (2013) "**الواسطة**" بحث غير منشور، هيئة مكافحة الفساد– الاردن.

أبو فارة، يوسف، (2006) "واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية"، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 2 (2): 246-281.

أحمد، أحمد إبراهيم، (2003) "**الجودة الشاملة في الدارة التعليمية والمدرسية**"، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

بدوي، أحمد، (1984) "**معجم مصطلحات العلوم الإدارية**"، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

جامعة الإمام محمد بن سعود، (2012) "**الجودة الشاملة في التعليم العالي**"، السعودية: إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي.

شريف، أثير، (2012) "الفكر الإداري عند الفارابي: دراسة تاريخية تأصيلية"، **المجلة العربية للإدارة**، 32 (1): 3-24.

الشيخلي، عبد القادر، (1425هـ) "الواسطة في الإدارة: الوقاية والمكافحة"، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، 19 (38): 243-282.

الشيخلي، عبد القادر، (1983) "**معوقات تطوير نظم وأجهزة الخدمة المدنية في الأقطار العربية**". عمان: دار الفكر.

القحطاني، سالم، (1993) "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي"، **دورية الإدارة العامة**، 78: 1-40.

العلوي، حسن، (1998) "**إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**"، ط 1، جامعة الملك عبد العزيز: مركز النشر العلمي.

الوقداني، عبد الله، (2010) "نظرية الفساد عند ابن خلدون"، **مجلة الإدارة العامة**، 50 (4): 535-574.

معابدة، آدم، (2005) "مفهوم الفساد الإداري ومعاييره في التشريع الإسلامي: دراسة مقارنة، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، 21 (2): 411-439.

المملكة الأردنية الهاشمية، (2006) "**قانون هيئة مكافحة الفساد رقم (62)** ، نظام المعلومات الوطني– التشريعات الأردنية.

المعجم الوسيط، (1973)، المجلد الثاني، الطبعة الثانية، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المنصوري، محمد، والدايخ، عبد العالي، (2013) "**هجرة العقول العربية: أسبابها وآثارها الاقتصادية**"، بحث غير منشور، مؤسسة الفكر العربي، بيروت– لبنان.

الهيجان، عبد الرحمن، (1418هـ) "استراتيجيات ومهارات مكافحة الفساد الإداري" **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، 23 (12).

ثانيا: باللغة الانجليزية

1. Al-Ramahi, A. (2008) "Wasta in Jordan: A Distinct Feature of and Benefit for Middle Eastern Society", *Arab Law Quarterly*, 22:35-62.
2. Bailey, D. (2012) "Women and Wasta: The Use of Focus Groups for Understanding Social Capital and Middle Eastern Women, *The Qualitative Report*, 17(65): 1-18.
3. Bryman, A & Cassell, C. (2006) "The Researcher Interview: a Reflexive Perspective", *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 1 (1): 41-55.
4. Bryman, A, & Bell, E. (2011) "*Business Research Methods*", 3rd Ed, Oxford: Oxford University Press.
5. Blackmur, D (2004) "Issues in Higher Education Quality Assurance, *Australian Journal of Public* Administration, 63 (2): 105-116.
6. Cheung, H. & Changm, A. (2008) "Corruption across Countries: Impacts from Education and Cultural Dimensions", *The Social Science Journal*, 45: 223-239.
7. Cruickshank, M. (2003) "Total Quality Management in the Higher Education Sector: a literature review from an international and Australian perspective, *TQM and Business Excellence*, 14 (10): 1159-1167.
8. Cunningham, R and Sarayrah, Y (1993) "*Wasta: the Hidden Force in Middle Eastern Society*". USA: PRAWGER Publishers.

9. Harvey, L. & Green, D. (1993), "Defining quality", Assessment *and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
10. Hayajenh, A. Maghrabi, A. & AL-Dabbagh, T (1994) "Research Note: Assessing the effect of Nepotism on Human Reseource Managers", International *Journal of Manpower*, 15 (1): 60-67.
11. Hutchings, K. & Weir, D. (2006) "Understanding Networking in China and the Arab World: Lessons for International Managers, *Journal of European Industrial Training,* 30 (4):272-290.
12. Jiang, J. (2002) "Measuring Information System Service Quality: SERVQUAL from the other side", *MIS Quarterly*, 26 (2): 145-166.
13. Kilani, S. & Sakijha, B. (2002) "*Wasta: The declared secret*", Unpublished paper, Arab Archives Institute, Amman, Jordan.
14. Koch, J. & Fisher, J. (1998) "Higher Education and Total Quality Management", *TQM Journal*, 9(8) 659-668.
15. Loewe, M, & Blume, J., & Speer, J. (2008) "How Favoritism Affects the Business Climate: Empirical Evidence from Jordan". *Middle East Journal*, 62(2), 259-276.
16. Long, E.L. (1992) "*Higher Education as a moral enterprise*", Washington: Georgetown University Press.
17. Maguire, K. & Gibbs, P. (2013) "Exploring the notion of quality in quality higher education assessment in a collaborative future", *Quality in Higher Education*, 19 (1): 41-55.
18. McCornac, D. (2012) "The Challenge of Corruption in Higher Education: the Case of Vietnam", *Asian Education and Development Studies*, 1 (3): 262-275.
19. Mishra, P. & pandey, A. (2013) "Barriers implementing TQM in Higher Education", *JERSD*, 1(1):1-11.
20. Mohamed, A. & Hamdy, H. (2008) "*The Stigma of Wasta: the effect of wasta on perceived competence and morality*". Workings paper No (5): p1-7, German University in Cairo.
21. Morgan, A. (1998) "*Corruption: Causes, Consequences and Policy Implications*", San Francisco: The Asia Foundation.
22. Morgan, C. & Murgatroyd, S (1999) "*Total Quality Management in the Public Sector*", Buckingham-Philadelphia: Open University press.
23. Ono, H. (2004) "College Quality and Earnings in the Japanese Labor Market", *Industrial Relations*, 43 (3): 595-616.
24. Robinson, M. (1998) "*corruption and development: an introduction*", in Robinson (Ed), corruption and development: an introduction, London: Fran Cass.
25. Ruben, B. (1995) "*Quality in Higher Education*", New Jersey: transaction Publisher.
26. Sahney, S. Banwet, D. & Karunes, S. (2004) "Conceptualizing total quality management in higher education", *The TQM Magazine*, 16 (2): 145-159.
27. Tlaiss, H. & Kauser, S. (2011) "the importance of Wasta in the Career Success of Middle Eastern Mangers", *Journal of European Industrial Training*, 35 (5): 467-486.
28. Trivellas, P. & Dargenidou, D. (2009) "organizational culture, job satisfaction and higher education service quality: the case of technological educational institute of Larissa", *The TQM Journal*, 21 (4): 382-399.
29. Twaissi, N. (2008) "*An Evaluation of the Implementation of Total Quality Management (TQM) Within the Information and Communications Technology (ICT) Sector in Jordan*". Doctoral thesis, University of Huddersfield, UK.
30. World Bank (2010) "*Helping Combat Corruption: The Role of the World Bank*". Washington: poverty reduction and economic management network.

درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها

عبد الله غازي الدعجاني العتيبي
أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد
جامعة شقراء– المملكة العربية السعودية
dagane@su.edu.sa

الملخص: *هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها. تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية بجامعة شقراء للفصل الدراسي الأول للعام 1434/1435هـ، والبالغ عددهم (2342) طالبا وطالبة. وقد طبق الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:*

- *درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي متوسطة.*
- *درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في جنس الطلاب أعلى من درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي عند جنس الطالبات.*
- *درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في تخصص العلوم الطبيعية أعلى من درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في تخصص العلوم الشرعية والعربية.*

أوصت الدراسة بتوصيات منها:

- *إيجاد أنظمة لمراقبة عبء الطالب الدراسي، وتنسيقه.*
- *تفعيل إجراءات للإرشاد الأكاديمي للطلبة عن طريق الاتصالات الإلكترونية كالبريد الإلكتروني، والهاتف النقال.*
- *توفير آليات مناسبة لتهيئة الطلبة، وإعدادهم للدراسة في بيئة التعليم العالي.*

أولا: مقدمة الدراسة ومشكلتها

يمثل التعليم العالي قمة هرم التعليم في كل نظام تعليمي في دول العالم قاطبة، وهو يسعى لتحقيق وظائف رئيسة ثلاث: هي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

وفي ضوء ما يشهده التعليم العالي السعودي من تطورات كمية ونوعية سعت وزارة التعليم العالي إلى تجويده من خلال إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام 1424هـ، والتي هدفت إلى دعم التحسين المستمر للجودة. وحيث أن الطالب هو منتج الجامعة من خلال ما تكسبه من معارف، ومهارات، وتنمي قدراته ومواهبه، وبالتالي تكوين شخصيته المتكاملة؛ ليكون عضوا نافعا في مجتمعه كان لزاماً على الجامعات الاهتمام بكل ما له تأثير على تكوين شخصي الطالب. ومن هنا تبرز أهمية الارشاد الأكاديمي لما يناط به من مهام جسام فهو ركيزة لا يمكن أن تحقق الأهداف من دونه، (عبدالعزيز، رمضان،2010م).

ويعتبر الإرشاد الأكاديمي حجر الزاوية، فعلى عاتقه يتغلب الطالب الجامعي على العقبات التي تعترض طريقه، ومن خلاله يتكيف مع البيئة الجامعية، كما أنه سدا منيعا للطلاب من المشكلات النفسية، والفكرية، والسلوكية.

وقد ذكر الزيات (2000م) أن الإرشاد الأكاديمي من أهم السبل التي تيسر تطبيق نظام الساعات المعتمدة بنجاح تحت رعاية الأساتذة في الأقسام العلمية المختلفة للأخذ بيد الطالب منذ التحاقه بالجامعة واختياره التخصص الذي يناسبه حتى يتخرج، ولا يقتصر دوره على ذلك بل تعداه إلى متابعة أموره النفسية، والاجتماعية، والحياتية.

وحيث إن جامعة شقراء من الجامعات السعودية الناشئة؛ لذا لديها ندرة في الدراسات والبحوث بشكل عام، وعلى وجه الخصوص الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإرشاد الأكاديمي، وضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي، وكذا ما تمخضت عنه مجموعة من الدراسات كدراسة العجمي (2009م)، ودراسة الدليم (1433هـ) ودراسة جودة وزايد (2012م).

كما أوصت دراسة المطوع (1433هـ) والتي طبقت على جامعة شقراء على إجراء المزيد من الدراسات حول الاعتماد، وضمان الجودة في كافة المجالات بالجامعة.

وكذلك أكد المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول بمصر(2010م) على ضرورة تحسين التعليم، والأخذ بالأساليب الحديثة، والاهتمام بالمخرجات التعليمية السليمة، كما وصى بإجراء المزيد من الدراسات حول الاعتماد، وضمان الجودة في مؤسسات وبرامج التعليم العالي.

ورغبة من الباحث في توظيف ما وصت به الدراسات والمؤتمرات العلمية فقد وجد أن من أهم ما يقوم به هو دراسة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس: ما

درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها؟

ثانيا: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها.

ثالثا: الأسئلة: سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1: ما درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها؟

س2 : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 05، $\alpha=$ في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

س 3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 05، $\alpha=$ في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟

رابعا: أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة إلى عدة محاور لعل من أبرزها ما يلي :

1. الإسهام في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء.
2. قد تكون حافزا لكليات جامعة شقراء لتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي.
3. زيادة وعى أعضاء التدريس بالجامعة بضرورة تطوير مستوى ممارساتهم في الإرشاد الأكاديمي.
4. تبيين جوانب القصور في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء مما يدفعها إلى السعي الحثيث لتلافي جوانب القصور إن وجدت.
5. تزويد إدارة جامعة شقراء بنسخة من نتائج الدراسة؛ لكي يستفاد من نتائجها في وضع الخطط المناسبة لتحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.

خامساً: حدود الدراسة:

أ. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على التعرف على درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها.

ب. **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول للعام الجامعي 1434/ 1435هـ في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

ج. **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية في جامعة شقراء.

مصطلحات الدراسة:

1. **الاعتماد الأكاديمي:** يعرف الباحث الاعتماد الأكاديمي إجرائياً بأنه الاعتراف الأكاديمي بالبرامج التعليمية في كليات جامعة شقراء في ضوء معايير تصدرها هيئات، ومنظمات أكاديمية متخصصة مثل الهيئة الوطنية للتقويم، والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

2. **الجودة** : تعرف الهيئةُ الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الجودةَ بأنها مستوى الأداء مقارنة بالمعايير المقبولة للممارسات الجيدة عالمياً، والخاصة بتطوير تعلم الطلبة، وإدارة المؤسسات التربوية، ومناسبة الأداء لما تريد الجامعة تحقيقه (الأهداف والأولويات)، ومدى مناسبة أهداف وأولويات المؤسسة في ظل الظروف التي تعمل بها المؤسسة والمجتمعات التي تخدمها. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديميNCAAA، أدلة توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي، 2006). وقد أعتمد الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي.

3. **الإرشاد الأكاديمي:** يعرفه شافعي(2008م) على أنه العمل الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية الجامعية العالية لتعريف الطلاب بتلك المؤسسات وأنظمتها الدراسية والطلابية وما تتيحه من مجالات وفرص دراسية لمساعدتهم على اختيار التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم، وإمكانياتهم، وتوافق ميولهم، ورغباتهم، ومعاونتهم على السير في الدراسة على أفضل وجه ممكن، والتغلب على ما يعترضهم من عقبات، مستفيدين من الخدمات، والإمكانيات التي تتيحها لهم البيئة الاجتماعية عامة، والتي توفرها المؤسسات التعليمية التي ينتمون إليها بصفة خاصة. وقد اعتمد الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي.

4. **جامعة شقراء:** هي إحدى الجامعات السعودية الناشئة، تم تأسيسها عام 1429هـ في محافظة شقراء التابعة لمنطقة الرياض، ويوجد فيها 23 كلية تشمل الكثير من التخصصات العلمية والإنسانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

❖الاعتماد الأكاديمي:

1. مفهوم الاعتماد الأكاديمي:

هو العملية التي يتم بواسطتها الاعتراف ببرنامج، أو مؤسسة تعليمية بناء على معايير متفق عليها، ويتضمن الاعتراف أن البرنامج أو المؤسسة التعليمية يتحقق فيها المستوى النوعي من التعليم؛ لمقابلة الأهداف المتوقعة من ذلك البرنامج، أو تلك المؤسسة، (عون، 1430هـ).

وقد نشأ نظام الاعتماد الأكاديمي، وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تطوعي وغير حكومي، وأصبح له تأثير واسع النطاق بحيث أصبحت القرارات التي تصدرها جمعيات الاعتماد الأكاديمي تؤثر في قرارات التمويل والمساعدات المالية من قبل الجهات الحكومية الاتحادية، أو المحلية، والجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية ، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها، وفي تعيين الخريجين ، وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات، والجامعات، والترخيص

بمزاولة المهن التي تحتاج إلى تدريب عملي بعد التخرج وتحويل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى وفي عام 1913م تم التحول إلى تقويم واعتماد برامج ومؤسسات التعليم العالي، وفي منتصف القرن العشرين شهد الاعتماد الأكاديمي تطوراً ملحوظاً، حيث اتسع نطاق المؤسسات الأكاديمية التي يشملها الاعتماد الأكاديمي ولم يعد ذلك مقصوراً على مؤسسات معينة، كما أصبح التركيز على مساعدة المؤسسات في تحديد مشكلاتها ومعالجتها قبل زيارة فرق التقويم لها، (الثقفي،1430هـ).

حدد مجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (HEA) تعريفاً للاعتماد الأكاديمي حيث ذكر أنه عملية مراجعة خارجية للجودة External Quality Review تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات، والجامعات، والبرامج التعليمية لضمان الجودة، و تحسينها، (صائغ،2007م ص27).

وهناك ثلاثة أنواع من الاعتماد الأكاديمي:

أ. الاعتماد المؤسسي: وهو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمؤسسة، ويتم من خلالها منح المؤسسة التعليمية الاعتراف بأنها قد حققت الشروط والمواصفات المطلوبة شريطة أن يتم ذلك وفق معايير محددة سلفاً، ومن جهة خارجية.

ب. الاعتماد التخصصي: ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج، ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية.

ج. الاعتماد المهني المتخصص Specialized Accreditation: ويقصد به الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة معينة في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي، والإقليمي، والدولي، (درندري وهوك،1428 هـ)

أهمية الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية:

وترجع أهمية الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية إلى دور الرئيس في تطوير المنهج وأساليب التدريس، وفى ربط المعايير القومية لإعداد المعلم بمعايير جودة الطلاب، كما أن الاعتماد يعد أساسيا في تطوير المصادر التعليمية لتحسين جودة التعليم وفى قياس وتحسين الجودة التعليمية بوجه عام، والاعتماد المهني شرط أساسي رئيس في قبول الخريج، ونجاحه في المهنة في المستقبل، (العاجز ، 2006م).

1. معايير الاعتماد الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية:

لقد صُمم نظام الاعتماد وضمان الجودة في المملكة العربية السعودية للتأكد من أن جودة التعليم العالي مساوية لأعلى المستويات العالمية، ومعترف بها بشكل واسع في المجتمعات الأكاديمية، والتخصصية العالمية.

واشتقت معايير الاعتماد من الممارسات المقبولة التي رأتها الهيئة من خلال الإطار النظري المحلي، وتمثل أفضل الممارسات العالمية، وعدد هذه المعايير أحد عشر معيارًا للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(1433هـ)، و يمكن جمعها في خمسة محاور وفقاً للتالي:

أ. السياق المؤسسي ويشمل:
- إنشاء الرسالة، والغايات، والأهداف.
- السلطات، والإدارة.
- إدارة ضمان الجودة وتحسينها.

ب. جودة التعلم والتعليم، وتشمل:
- التعلم والتعليم.

ج. دعم تعلم الطلبة، ويشمل:
- إدارة شؤون الطلبة.
- توفير مصادر التعلم.

د. دعم البنية التحتية، ويشمل:
- المرافق والتجهيزات.
- الإدارة والتخطيط المالي.
- عمليات توظيف أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

الإسهامات الاجتماعية، وتشمل:
- البحث العلمي.
- علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع.

هـ. العلاقة بين الاعتماد وضمان الجودة

ذكرت فاضل (1432هـ) أنه توجد علاقة تبادلية للتأثير، والتأثر بين أسلوب ضمان الجودة كأهم مراحل تطبيق الجودة، وبين الاعتماد، حيث يرجع ذلك إلى اعتبار نظام ضمان الجودة يُعني بعمليات تقييم ومراجعة المدخلات، والمخرجات، والعمليات للجامعات وفق معايير محددة؛ للتأكد من مطابقتها للمعايير المعترف بها، أما الاعتماد كما يؤكد سكر (2006 م) فإنه يحتاج الحصول عليه المرور بعمليات لتقويم مستوى جودة البرامج التعليمية المختلفة، وذلك في ضوء معايير الجودة، وهذا يدل على أن الاعتماد يعتبر إحدى وسائل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ويعتبر نوعاً من أنواع التقييم المؤسسي، ومدخلاً تطويرياً لتحقيق ضمان الجودة. وتختلف الدول فيما بينها في إجراءات الاعتماد إلا أنها تتفق على أن الاعتماد يقوم على التقويم بنوعيه الداخلي، والخارجي، ويهدف إلى تحسين وتطوير المخرجات.

❖ **الإرشاد الأكاديمي:**

يمثل الإرشاد الأكاديمي أحد أهم وسائل تقديم يد المساعدة للطالب والأخذ بيده لحل مشكلاته بشتى أنواعها ليندمج مع البيئة الأكاديمية، وتحقيق أعلى معدلات التحصيل العلمي، كما يساهم في التوجيه والمتابعة، وتقديم النصح، والمشورة، والتعاون مع أولياء الأمور في مساعدة الطالب بالانتقال التدريجي من بيئة المرحلة الثانوية إلى الدراسة الجامعية التي يعتمد الطالب بها على نفسه بشكل أكبر، (شافعي، 2008م).

بدأ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد منذ عام 1879 عندما أُنشئ أول معمل لعلم النفس بألمانيا الغربية، (الأسدي، و إبراهيم،2003).

وفي مجال الإرشاد التربوي عرف المسلمون فكرة توجيه الطلاب إلى الدراسة وفق قدراتهم، أي أنهم أدركوا حقيقة الفروق الفردية وكان المسلمون يختبرون قدرة الطالب على التذكر، فإن كان أقدر على الحفظ وجهوه إلى دراسة الحديث وإن كان أميل إلى التفكير والتحليل وجهوه إلى دراسة علوم الجدل والكلام والمنطق، (الزهراني ،142هـ).

ويعد الإرشاد بمختلف أنواعه، ومجالاته أحد المهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد، إذ لا يخلو تقريبا أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمناً، أو ظاهراً، (الأسدي وإبراهيم،2003).

أ. **المفهوم:**

يُعرف جود (1945) الإرشاد بأنه : تلك المعاونة القائمة على أساس فردي، وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية والمهنية، والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين، وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة، والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قراراته الشخصية، أما توليبر(1959) Tolbertفيعرف الإرشاد بأنه: علاقة شخصية وجهاً لوجه بين شخصين أحدهما (المرشد(من خلال مهاراته، وباستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني، (المسترشد) وهو: نوع عادي من الأشخاص، حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة وعلى حل مشكلاته، وتنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته، وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر والمستقبل، (الشناوي،2003، ص 10).

أ. **أدوار عضو هيئة التدريس في الإرشاد الأكاديمي:**

عضو هيئة التدريس في الإرشاد الأكاديمي أدوار مهمة من أبرزها ما ذكره عابدين (1433هـ):

أ. توعية الطلاب بأهمية الإرشاد الأكاديمي.

ب. تعريف الطلاب بنظام الجامعة و الكلية التابعين لها.

ج. توجيه الطلاب إلى الدراسة و التخصص المناسب لهم وفقاً لقدراتهم.

د. رعاية المتفوقين و المبدعين من الطلاب.

هـ. لاهتمام بالطلاب العاديين و المتوسطين و المتعثرين من الطلاب.

و. الاهتمام بمشكلات الطلاب النفسية و الاجتماعية.

ب. أهداف الإرشاد الأكاديمي:

للإرشاد الأكاديمي أهداف من أبرزها ما ذكر عشيبة (2000م):

أ. تقديم المعلومات الأكاديمية والإرشادية للطلبة، وزيادة وعيهم برسالة الجامعة، وأهدافها، وأنظمتها.

ب. تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية، والشخصية التي تمكنهم من فهم ذواتهم، وقدراتهم، وميولهم، وممارسة دور إيجابي في العملية التعليمية.

ج. توجيه الطلبة ومتابعتهم خلال فترة الدراسة الجامعية.

ثانيا: الدراسات السابقة:

يعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة، والتي تناولت الاعتماد وضمان الجودة، أو الإرشاد الأكاديمي، وقد التزم الباحث بترتيبها في ضوء تاريخها، وهي:

- دراسة المطوع (1433هـ) وعنوانها(***مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة على البرامج التعليمية في كليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها***). وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة على البرامج التعليمية في الكليات التابعة لجامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة على البرامج التعليمية في كليات جامعة شقراء بدرجة فوق المتوسطة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، والمقترحات كان أهمها زيادة الدعم من قبل المسئولين في جامعة شقراء لتحقيق الاعتماد وضمان الجودة في كافة البرامج التعليمية المنفذة في الجامعة.
- دراسة جودة وزايد (2012 م) وعنوانها (***المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر كلية التربية بجامعة حائل***) وهدفت إلى هدف رئيس وهو الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة حائل، ومن أبرز نتائجها أن أهم المشكلات الأكاديمية التي تتعلق بالإرشاد الأكاديمي هي الخطة الدراسية بالأقسام، والافتقار للمرشد الأكاديمي، والمعاناة من غموض اللوائح الدراسية، ومن أبرز توصياتها تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي بالكلية، وعقد اللقاءات الدورية مع الطلاب للتعرف على مشكلاتهم من قبل رؤساء الأقسام، والعميد، والوكلاء.
- القميزي (1432هـ) وعنوانها (***تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية" دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمجمعة"***). وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والإعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق متطلبات معايير التعلم، والتعليم على العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذا طالبات قسم الأحياء بكلية التربية بالمجمعة، وقد أوصى الباحث بتوصيات من أهمها تكثيف عمادة كلية التربية بالمجمعة جهودها من أجل تطبيق معايير

ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على بقية الأقسام العلمية بالكلية.

- دراسة عبدالعزيز، ورمضان(2010م) وعنوانها(***واقع الإرشاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان)***. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإرشاد الأكاديمي، والخصائص المتوفرة بالمرشد الأكاديمي، والمهام العامة للمرشد الأكاديمي، وأهم المشكلات المعوقة لخدمات الإرشاد الأكاديمي، وأهم الحلول المقترحة لتطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر عينة الد راسة. وقد خرجت الدراسة بتصور حول مفهوم الإرشاد الأكاديمي، والخصائص المتوفرة بالمرشد الأكاديمي، ودور الطالب بالإرشاد الأكاديمي، وتقديم مقترحات لتطوير عملية الإرشاد الأكاديمي وتفعيلها.
- دراسة شافعي (2008 م) وعنوانها (***مشكلات الإرشاد الأكاديمي ومقترحات تطويره كما يراها طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة)*** وهدفت الدراسة إلى التعرف على بعض مشكلات الإرشاد الأكاديمي كما يراها طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة، وآليات تطويره، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من المشكلات التي تتعلق بالإرشاد الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة تركزت في محورين أساسيين هما: مشكلات متعلقة بعملية التسجيل، والأخرى متعلقة بالمرشد الأكاديمي، كما قدم الطلاب العديد من الآليات، والمقترحات؛ لتطوير برامج الإرشاد الأكاديمي.

منهج الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق الحصول على المعلومات، وتحليلها من عينة الدراسة،(العساف، 1424).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء للفصل الدراسي الأول للعام 1435/1434هـ، والبالغ عددهم (14768) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية بجامعة شقراء للفصل الدراسي الأول للعام 1435/1434هـ، والبالغ عددهم (2342) طالبا وطالبة.

خصائص عينة الدراسة:

1. توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

جدول رقم (1) يمثل توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
طالب	837	٪35.7
طالبة	1505	٪64.3
المجموع	2342	٪100

2. توزيع عينة الدراسة وفق متغير نوع التخصص العلمي:

جدول رقم (2) يمثل توزيع عينة الدراسة وفق نوع متغير التخصص العلمي

التخصص	التكرار	النسبة
علوم شرعية وعربية	723	٪30.9
علوم طبيعية	1619	٪69.1
المجموع	2342	٪100

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. الاطلاع الشامل والمراجعة الدقيقة لأدبيات الموضوع (الإطار النظري و الدراسات السابقة).
1. قام الباحث بتحديد العبارات التي يمكن أن تشتمل عليها الاستبانة، والبنود الخاصة بكل محور وذلك وفق المعايير المحددة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.
2. قام الباحث بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية.
3. خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، بعد عرضها على عدد من المحكمين حيث تكونت من جزئيين
4. **تضمن الجزء الأول:** البيانات الأولية لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص العلمي).
5. **تضمن الجزء الثاني** (توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء).
6. **صدق الأداة:** قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:
7. **الصدق الظاهري:** للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على عدد من أساتذة الجامعات، وفي ضوء آرائهم قام الباحث بإعداد أداة هذه الدارسة بصورتها النهائية.
8. **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية لمحور درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي، والذي تنتمي إليه الفقرة هي قيم عالية، أو متوسطة، حيث تتراوح ما بين (0.437) و(0.827) وجميعها موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.
9. **ثبات الأداة:** لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha) للتأكد من

ثبات أداة الدراسة ، وبلغ معامل الثبات (0.858) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

أ. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

ب. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات) ، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

ج. تم استخدام الانحراف المعياري " Standard Deviation " للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

د. اختبار" ت " Independent Samples Test للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو محور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية، والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين.

عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

س1: ما درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها؟

ولمعرفة درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها؟

درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط المرجح (الموزون)	الانحراف المعياري	الترتيب
	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار	تكرار			
	٪	٪	٪	٪	٪			
1- يحضر أعضاء هيئة التدريس في أوقات كافية لتقديم المشورة والإرشاد للطلبة.	1347	315	557	69	54	4.21	1.046	1
	57.5	13.5	23.8	2.9	2.3			
3- يوجد إجراءات للإرشاد والتوجيه الأكاديمي للطلبة عن طريق الاتصالات الالكترونية كالبريد الالكتروني والهاتف النقال.	602	512	309	224	695	3.04	1.590	27
	25.7	21.9	23.8	2.9	2.3			
4- يتم تقديم دروس إضافية (خاصة) مناسبة لمساعدة الطلبة لضمان فهمهم، وقدراتهم على تطبيق ما يتعلمونه	286	347	242	647	820	2.42	1.405	31
	12.2	14.8	23.8	2.9	2.3			
5-تتوافر آليات مناسبة لتهيئة الطلبة وإعدادهم للدراسة في بيئة التعليم العالي.	540	423	470	287	622	2.99	1.513	28
	23.1	18.1	23.8	2.9	2.3			
6- تتخذ الإجراءات اللازمة لضمان أن مهارات الطلبة اللغوية مناسبة في حال كون لغة التدريس غير اللغة العربية.	517	498	814	102	411	3.26	1.332	20
	22.1	21.3	23.8	2.9	2.3			
7-توجد أنظمة مستخدمة لمراقبة العبء	501	520	504	283	534	3.07	1.451	26

الدراسي للطلبة، وتنسيقه عبر المقررات	21.4	22.2	23.8	2.9	2.3			
8- يتم متابعة مدى تقدم أداء الطلبة بشكل فردي	494	445	414	318	671	2.90	1.519	30
	21.1	19.0	23.8	2.9	2.3			
9- يتم متابعة تقديم المساعدة والإرشاد إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات	749	601	376	130	486	3.43	1.497	13
	32.0	25.7	23.8	2.9	2.3			
10- تتابع معدلات التقدم الدراسي للطلبة من سنة إلى أخرى	788	370	878	58	248	3.59	1.265	8
	33.6	15.8	23.8	2.9	2.3			
11-يعطي الطلبة تغذية راجعة عن أدائهم، ونتائج تقويمهم.	719	350	353	375	545	3.14	1.565	24
	30.7	14.9	23.8	2.9	2.3			
12-توفير آليات المساعدة لهم عندالحاجة	659	282	340	430	631	2.96	1.583	29
	28.1	12.0	23.8	2.9	2.3			
13- يتم توفير مرافق مناسبة للدراسة الفردية بشكل يسمح بالخصوصية مع توفير معامل أو مراكز للحواسب وغيرها من التجهيزات اللازمة	804	470	617	240	211	3.60	1.293	7
	34.3	20.1	23.8	2.9	2.3			
14- يُقَوم الطلبة كفاية الترتيبات اللازمة لتقديم المساعدة لهم	453	1061	458	261	109	3.64	1.059	4
	19.3	45.3	23.8	2.9	2.3			
15-يتم تطبيق متطلبات القبول بصورة منتظمة على جميع الطلاب	413	638	805	128	358	3.26	1.255	19
	17.6	27.2	23.8	2.9	2.3			
16- يتوفر العدل في متطلبات القبول لجميع الطلاب	389	758	640	252	303	3.29	1.237	17
	16.6	32.4	23.8	2.9	2.3			
17-يتوافر مرشدون للطلبة ملمون بتفاصيل متطلبات المقررات لمساعدة الطلبة قبل بدء عمليات التسجيل	710	547	580	159	346	3.48	1.371	12
	30.3	23.4	23.8	2.9	2.3			
18- يقدم المرشدون الأكاديميون للطلبة النصح والإرشاد أثناء فترة التسجيل	923	691	236	320	172	3.80	1.290	2
	39.4	29.5	23.8	2.9	2.3			
19-تتاح كافة المعلومات المتعلقة بالمؤسسة للجميع بحيث تكون في متناول الطلبة وعائلاتهم قبل تقديم طلبات الالتحاق	383	645	927	198	189	3.36	1.100	15
	16.4	27.5	23.8	2.9	2.3			
20-يتم تقديم برنامج تهيئة شامل لتهيئة الطلبة الجدد بما يضمن فهمهم الكامل لأنواع الخدمات المقدمة لهم	678	672	350	477	165	3.52	1.288	10
	28.9	28.7	23.8	2.9	2.3			
21- تم وضع أنظمة تكفل وجود إجراءات إدارية عادلة للطلبة	642	413	525	528	234	3.30	1.345	16
	27.4	17.6	23.8	2.9	2.3			
22-يوجد آليات فعالة للنظر في النزاعات	484	419	824	323	292	3.20	1.265	22

والتظلم والاستئناف بواسطة جهات مستقلة داخل الكلية	20.7	17.9	23.8	2.9	2.3			
23-يتم النص صراحة على إجراءات الاستئناف والتظلم التي يحق للطلاب اللجوء إليها	340	559	964	345	134	3.27	1.060	18
	14.5	23.9	23.8	2.9	2.3			
24-تضمن إجراءات الاستئناف والتظلم تناول القضايا تناولا محايدا لا علاقة لها بأطراف القضية، ولا بمن قاموا بإصدار القرار	288	440	978	546	90	3.12	1.026	25
	12.3	18.8	23.8	2.9	2.3			
25- توجد إجراءات تضمن حماية الطلبة من التعرض للعقاب أو الظلم و التمييز ضدهم لاحقاً نتيجة النظر في قضايا التظلم أو الاستئناف التي يقدمونها	466	586	842	312	136	3.40	1.119	14
	19.9	25.0	23.8	2.9	2.3			
26- توجد سياسات وإجراءات مناسبة للتعامل مع سوء السلوك الأكاديمي كانتحال شخصية وسرقة وغش	532	796	485	378	151	3.50	1.188	11
	22.7	34.0	23.8	2.9	2.3			
27-يقدم الإرشاد الأكاديمي، والتخطيط المهني، والتوجيه الوظيفي في الكليات أو الأقسام في المواقع المناسبة	706	721	594	167	154	3.71	1.161	3
	30.1	30.8	23.8	2.9	2.3			
28- توفر الحماية المناسبة لسرية الأمور الشخصية والأكاديمية التي تناقش مع الطلبة	615	567	918	162	80	3.63	1.050	5
	26.3	24.2	23.8	2.9	2.3			
29- توجد آليات متابعة فعالة لضمان الرعاية الطلابية	581	705	807	90	159	3.62	1.103	6
	24.8	30.1	23.8	2.9	2.3			
30- توجد آليات لتقويم جودة الخدمات المقدمة لهم	509	875	513	270	175	3.54	1.167	9
	21.7	37.4	23.8	2.9	2.3			
31- يتوافر نظام دعم طلابي فعال يمكن من تحديد الطلبة الذين يعانون من مشكلات	517	618	413	519	275	3.25	1.333	21
	22.1	26.4	23.8	2.9	2.3			
32- تقدم المساعدة في حال المشكلات الشخصية، أو الدراسية ، أو المالية ، أو العائلية، او النفسية، أو الصحية	628	432	402	493	387	3.18	1.448	23
	26.8	18.4	23.8	2.9	2.3			
المتوسط المرجح العام (الموزون)						3.35	.86207	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (3) يتضح أن أفراد الدراسة يرون أن درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي هي درجة متوسطة، وفيها تفاوت في وجهات النظر بين الطلاب والطالبات، وكذلك أيضا تفاوت في وجهات النظر بين طلبة الجامعة من حيث التخصص ، فجاءت استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بمتوسط (3.35 من 5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكارت الخماسي (من 2.61إلى 3.40) وهي الفئة التي تشير إلى خيار درجة توفر متوسطة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي تراوحت ما بين درجة توفر مرتفعة جدا، وما بين درجة توفر قليلة وتقع المتوسطات ما بين (2.42إلى 4.21) وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثانية والخامسة من فئات المقياس الخماسي، واللتين تشيران إلى (درجة توفر قليلة / درجة توفر مرتفعة جدا) على التوالي على أداة الدراسة.

كما يتضح من النتائج أن استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي يرون أنها مرتفعة جدا في العبارة رقم (1) وهي كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (1) وهي" يحضر أعضاء هيئة التدريس في أوقات كافية لتقديم المشورة والإرشاد للطلبة " بالمرتبة الأولى من حيث توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بدرجة مرتفعة جدا و بمتوسط (4.21 من 5) ويعزو الباحث إلى حرص أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء على تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي.

كما يتضح من النتائج أن استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي يرون أنها مرتفعة في العبارات رقم (18-27-14-28-29 - 13-10-30-20-26-17-9) وهي كالتالي:

2. جاءت العبارة رقم (18) وهي" يقدم المرشدون الأكاديميون للطلبة النصح والإرشاد أثناء فترة التسجيل" بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي وبمتوسط (3.80 من 5) ويدل ذلك على قيام المرشدين الأكاديميين بتطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي من خلال النصح والإرشاد أثناء فترة التسجيل.
3. جاءت العبارة رقم (27) وهي" يقدم الإرشاد الأكاديمي والتخطيط المهني والتوجيه الوظيفي في الكليات أو الأقسام في المواقع المناسبة" بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي وبمتوسط (3.71 من 5) ويدل ذلك على توفر معايير ضمان الجودة من خلال الإرشاد الأكاديمي والتخطيط المهني، والتوجيه الوظيفي في الكليات، أو الأقسام في المواقع المناسبة.
4. جاءت العبارة رقم (14) وهي" يقوم الطلبة كفاية الترتيبات اللازمة لتقديم المساعدة لهم" بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي، وبمتوسط (3.64 من 5) ويدل ذلك على توفر معايير ضمان الجودة من حيث كفاية الترتيبات اللازمة لتقديم المساعدة للطلبة.
5. جاءت العبارة رقم (28) وهي" توفر الحماية المناسبة لسرية الأمور الشخصية والأكاديمية التي تناقش مع الطلبة" بالمرتبة الرابعة من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي وبمتوسط (3.63 من 5) فتوفر الحماية المناسبة لسرية الأمور الشخصية والأكاديمية التي تناقش مع الطلبة، و تدل على توفرمعاييرضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بالجامعة.
6. جاءت العبارة رقم (29) وهي" توجد آليات متابعة فعالة لضمان الرعاية الطلابية" بالمرتبة الخامسة من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي، وبمتوسط (3.62 من 5)، ويدل ذلك على توفر معايير ضمان الجودة من حيث وجود آليات متابعة فعالة لضمان الرعاية الطلابية.

كما جاءت العبارة " يتم توفير مرافق مناسبة للدراسة الفردية بشكل يسمح بالخصوصية مع توفير معامل أو مراكز للحواسب وغيرها من التجهيزات اللازمة" بمتوسط حسابي (3.60 من 5)، والعبارة" تتابع مدى تقدم أداء الطلبة بشكل فردي" بمتوسط حسابي (3.59 من 5)، والعبارة " توجد آليات لتقويم جودة الخدمات المقدمة لهم"، بمتوسط حسابي (3.54 من 5)، ويعني ذلك على توفر درجة مرتفعة نسبياً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي من حيث توفير مرافق مناسبة للدراسة الفردية بشكل يسمح بالخصوصية مع توفير معامل، أو مراكز للحواسب، وغيرها من التجهيزات اللازمة، ووجود آليات لتقويم جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة، كما جاءت العبارة " يتم تقديم برنامج تهيئة شامل لتهيئة الطلبة الجدد بما يضمن فهمهم الكامل لأنواع الخدمات المقدمة لهم" بمتوسط حسابي(3.52 من 5)، والعبارة " توجد سياسات وإجراءات مناسبة للتعامل مع سوء السلوك الأكاديمي كانتحال شخصية،وسرقة ، وغش" بمتوسط (3.50 من 5)، والعبارة " يتوافر العدل في متطلبات القبول لجميع الطلاب" بمتوسط (3.48 من 5)، والعبارة " تقدم المساعدة والإرشاد إلى الطلبة الذين يواجهون صعوبات" بمتوسط (3.43 من 5)، ويدل ذلك على توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي من خلال برنامج تهيئة شامل لتهيئة الطلبة الجدد بما يضمن فهمهم الكامل لأنواع الخدمات المقدمة للطلبة، وكذلك من خلال وجود سياسات وإجراءات مناسبة للتعامل مع سوء السلوك الأكاديمي كانتحال شخصية، وسرقة، وغش، وكذلك تقديم المساعدة والإرشاد للطلبة الذين يواجهون بعض الصعوبات.

كما يتضح من النتائج أن استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي أنها متوفرة بدرجة متوسطة ، في العبارات رقم (25-19-21-16-23-15-6-31-22-32-11-24-7-3-5-12-8) على الترتيب من حيث توفر درجة متوسطة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر طلبة الجامعة فقط، والعبارة " توجد إجراءات تضمن حماية الطلبة من ا لتعرض للعقاب أو الظلم و التمييز ضدهم لاحقا نتيجة النظر في قضايا التظلم أو الاستئناف التي يقدمونها" بمتوسط (3.40 من 5)، والعبارة " تتاح كافة المعلومات المتعلقة بالمؤسسة للجميع بحيث تكون في متناول الطلبة وعائلاتهم قبل تقديم طلبات الالتحاق" بمتوسط حسابي (3.36 من 5)، وجاءت العبارة" يتم

وضع أنظمة تكفل وجود إجراءات إدارية عادلة للطلبة" بمتوسط حسابي (3.30 من 5)، والعبارة " يتوفر العدل في متطلبات القبول لجميع الطلاب" بمتوسط حسابي (3.29 من 5) ، وجاءت العبارة " يتم النص صراحة على إجراءات الاستئناف والتظلم التي يحق للطلاب اللجوء إليها" بمتوسط حسابي (3.27 من 5)، والعبارة " يتم تطبيق متطلبات القبول بصورة منتظمة على جميع الطلاب" بمتوسط (3.26 من 5)، وبانحراف معياري (1.25)، في حين جاءت العبارة " تتخذ الإجراءات اللازمة لضمان أن مهارات الطلبة اللغوية مناسبة في حال كون لغة التدريس غير اللغة العربية" بمتوسط (3.26 من 5)، وبانحراف معياري (1.33)، وجاءت العبارة " يتوافر نظام دعم طلابي فعال يمكن من تحديد الطلبة الذين يعانون من مشكلات" بمتوسط حسابي (3.25 من 5)، وجاءت العبارة " يوجد آليات فعالة للنظر في النزاعات، والتظلم، والاستئناف بواسطة جهات مستقلة داخل الكلية" بمتوسط (3.20 من 5)، والعبارة " تقدم المساعدة في حال المشكلات الشخصية ، أو الدراسية ، أو المالية، أو العائلية أو النفسية ، أو الصحية". بمتوسط (3.18 من 5)، والعبارة " يعطي الطلبة تغذية راجعة عن أدائهم، ونتائج تقويمهم" بمتوسط (3.14 من 5)، والعبارة " تضمن إجراءات الاستئناف والتظلم تناول القضايا تناولاً محايداً لاعلاقة لها بأطراف القضية، ولا بمن قاموا بإصدار القرار" بمتوسط (3.12 من 5)، والعبارة "توجد أنظمة مستخدمة لمراقبة العبء الدراسي للطلبة وتنسيقه عبر المقررات" بمتوسط حسابي(3.07 من 5)، والعبارة " يوجد إجراءات للإرشاد والتوجيه الأكاديمي للطلبة عن طريق الاتصالات الإلكترونية كالبريد الالكتروني، والهاتف النقال" بمتوسط (3.04 من 5)، والعبارة " تتوافر آليات مناسبة لتهيئة الطلبة وإعدادهم للدراسة في بيئة التعليم العالي" بمتوسط (2.99 من 5)، والعبارة " توفير آليات المساعدة لهم عند الحاجة" بمتوسط (2.96 من 5)، والعبارة الأخيرة التي جاءت بدرجة توفر متوسطة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي هي " يتابع معدلات تقدم الدراسة للطلبة من سنة إلى أخرى" بمتوسط حسابي (2.90 من 5)، ويعني ذلك على أن هناك درجة متوسطة من توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء مما يتطلب العمل على رفع درجة توفير تلك المعايير، وخاصة متابعة معدلات التقدم الدراسة للطلبة من سنة إلى أخرى، و توفير آليات المساعدة لهم عند الحاجة، وتوافر آليات مناسبة لتهيئة الطلبة وإعدادهم للدراسة في بيئة التعليم العالي، ووجود إجراءات للإرشاد والتوجيه الأكاديمي للطلبة عن طريق الاتصالات الإلكترونية كالبريد الالكتروني، والهاتف النقال، وكذلك وجود أنظمة مستخدمة لمراقبة العبء الدراسي للطلبة وتنسيقه عبر المقررات.

كما يتضح من النتائج أن استجابات أفراد الدراسة حول درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي أنها متوفرة بدرجة قليلة في العبارة رقم (4) وهي كالتالي:

– جاءت العبارة رقم (4) وهي" يتم تقديم دروس إضافية (خاصة) مناسبة لمساعدة الطلبة؛ لضمان فهمهم، وقدراتهم على تطبيق ما يتعلمونه" بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر المرتفعة لمعايير الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بدرجة قليلة وبمتوسط (2.42 من 5)، ويوضح ذلك بضرورة العمل على رفع درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي من خلال تقديم دروس إضافية (خاصة) مناسبة لمساعدة الطلبة؛ لضمان فهمهم وقدراتهم على تطبيق ما يتعلمونه.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

س2 : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ، 05 □□ في اجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها طبقا لاختلاف متغير الجنس ، استخدم الباحث اختبار اختبار" ت " Independent Samples Test لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4):اختبار" ت " Independent Samples Test للتوضيح بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها طبقا لاختلاف متغير الجنس

الجنس	الوسط الحسابي	الانحرف المعياري	T	F	مستوى الدلالة
طالب	3.397	.6390	2.213	415.89	0.000
طالبة	3.315	.9629	2.474		

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء طبقا لاختلاف متغير الجنس (طالب– طالبة) عند مستوى دلالة إحصائية 0.05 فأقل حيث مستوى الدلالة الإحصائية لدرجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي هي (00.0) وقيمة (ف) هي (415.89).

2– إن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في صالح الطلاب حيث المتوسط الحسابي لجنس الطلاب هو (3.397) وهو أكبر من المتوسط الحسابي (3.315) والخاص بجنس الطالبات.

وبالتالي درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في جنس الطلاب أعلى من درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في جنس الطالبات، مما يتطلب العمل على رفع درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي الخاص بالطالبات كما وضح ذلك وجهة نظر طلبة جامعة شقراء.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

س 3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، 05 =α في إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص؟.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء من وجهة نظر طلبتها طبقا لاختلاف متغير التخصص ، استخدم الباحث اختبار" اختبار" ت " Independent Samples Test للتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5): اختبار" ت " Independent Samples Test لتوضيح بين إجابات أفراد الدراسة حول درجة توفير معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء

التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	F	مستوى الدلالة
علوم شرعية وعربية	3.179	1.0334	-6.241	123.02	0.000
علوم طبيعية	3.418	.7623	-5.572		

من وجهة نظر طلبتها طبقا لاختلاف متغير التخصص

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي بجامعة شقراء طبقا لاختلاف متغير التخصص (علوم شرعية وعربية – علوم طبيعية) عند مستوى دلالة إحصائية 0.05 فأقل حيث مستوى الدلالة لدرجة توفر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي هي (0.00) وقيمة (ف) هي (123.02).

2. إن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في صالح تخصص العلوم الطبيعية حيث المتوسط الحسابي للعلوم الطبيعية هو (3.418) وهو أكبر من المتوسط الحسابي (3.179) والخاص بتخصص العلوم الشرعية والعربية.

3. وبالتالي درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في تخصص العلوم الطبيعية أعلى من درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي في تخصص علوم شرعية وعربية.

التوصيات:

توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

1. إيجاد أنظمة لمراقبة عبء الطالب الدراسي وتنسيقه عبر مقررات الطلبة.
2. تفعيل إجراءات الإرشاد الأكاديمي للطلبة عن طريق الاتصالات الالكترونية كالبريد الإلكتروني، والهاتف النقال.
3. توفير آليات مناسبة لتهيئة الطلبة، وإعدادهم للدراسة في بيئة التعليم العالي.
4. توفير آليات لمساعدة الطلاب عند حاجتهم.
5. تقديم دروس إضافية لمساعدة الطلبة لضمان فهمهم، وقدرتهم على تطبيق ما يتعلمونه.
6. متابعة تقدم أداء الطلبة بشكل فردي.
7. العمل على رفع درجة توفر معايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي في الإرشاد الأكاديمي الخاص بالطالبات.

المراجع:

1. الثقفي احمد سالم، (1430هـ). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. رسالة دكتوراه غير منشوره ،كلية التربية، جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
2. الدليم، فهد عبدالله(1433هـ). واقع الاستفادة من خدمات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد السادس.
3. الزيات، فتحي مصطفى (2000م). صعوبات التعلم لدى المرحلة الجامعية" دراسة تحليلية". المؤتمر الدولي السابع لمركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس، مصر.
4. الزهراني، نجود جمعان (1430هـ). آراء القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات السعودية نحو درجة تطبيق الجودة في ضوء الإطار العام لمعايير جائزة مالكوم بالدريج للجود. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
5. السرابي، سهام محمد(2006). الارشاد الأكاديمي في جامعة الإسراء الخاصة بالأردن من وجهة نظر الطلبة. جامعة الإسراء، الأردن. ا
6. السملق، أميرة رشيد (١٤٣١ هـ) .أثر برامج الإرشاد الأكاديمي على التحصيل الدراسي من وجهة نظر خريجات الجامعة . ندوة " التعليم العالي للفتاة. لأبعاد والتطلعات" ، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
7. العاجز، فؤاد (2006م .االسمات الشخصية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد وضمان الجودة للتعليم العالي في كليات التربية بالجامعات"، المجلد الثاني العدد الأول.

8. العجمي، نوف عبد العالي(2009 م). الوظائف والمشكلات الإدارية والفنية للإرشاد الأكاديمي بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 139، الجزء الثاني، مارس.
9. العساف، صالح بن حمد(1424 هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكيه. مكتبة العبيكان ، الرياض.
10. القميزي، حمد عبدالله(2011م) تأثير تطبيق متطلبات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي على العملية التعليمية"دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمجمعة". مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية العدد (31) جامعة حلوان، مصر.
11. المطوع، نايف بن عبد العزيز(1433هـ). مدى إمكانية تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة على البرامج التعليمية في كليات جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الاردن.
12. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول(2010م).معايير الجودة والاعتماد فى التعليم المفتوح فى مصر والوطن العربى. المنعقد فى الفترة من 27-28 مارس لكلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس.
13. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديميNCAAA(2013). أدلة توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي.
14. درندري، إقبال و هوك طاهر، (1428هـ) . دراسة استطلاعية لأراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية. دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية " الجودة في التعليم العام"، الرياض المملكة العربية السعودية.
15. جودة، يسري محمد، زايد أحمد أحمد(2012م). المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، جامعة القاهرة ، مصر
16. سكر، ناجي، (2006 م). تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة. المؤتمر العربي الأول " جودة الجامعات ومتطلبات التراخيص والاعتماد"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
17. شافعي، أحمد محمد(2008 م). مشكلات الإرشاد الأكاديمي ومقترحات تطويره كما يراها طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الثالث، مصر.
18. صائغ، عبد الرحمن، (2007م). الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية. المؤتمر العربي الثاني تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة وورش عمل متطلبات التأهيل للتقدم نحو مسارات الاعتماد الأكاديمي، شرم الشيخ، مصر
19. عبدالشافي، أحمد فريد(1430هـ). الممارسات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد.المؤتمر السنوي الدولي الأول– العربي الرابع، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر.
20. عبد العزيز، داليا عزت، ورمضان جيهان عبد الحميد(2010م). واقع الإرشاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا بكلية الخدمة الإجتماعية بجامعة حلوان.مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة حلوان، مصر.
21. عشيبة، فتحي درويش، 2000 ، "الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري –دراسة تحليلية "في :تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، 27–26مايو
22. عمر، السيد أحمد مصطفى(2004). مشكلات الإرشاد الأكاديمي دراسة استطلاعية لآراء عينة من طالبات جامعة الشارقة. الموقع الالكتروني: www.arab-acrao.org/conference/conf27/27/b/2.doc
23. عون، وفاء (1430هـ). دراسة تقيميه لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات ، جامعة طيبة.
24. فاضل، مها بن قاسم، (1432هـ) . إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والانتماء بجامعتي أم القرى والملك عبدالعزيز. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
25. مرسي، وفاء حسن(2006م). الإرشاد الأكاديمي مشكلاته وسبل علاجه دراسة حالة كلية التربية بعبرى. مجلة كلية التربية،المجلد 16،العدد1، جامعة الاسكندرية،مصر. الموقع الإلكتروني: http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=8985
26. Klemme، D. (2008). New Directions in Teacher Preparation Program. Journal of Family and Consumer Sciences Education، Vol. 26، No. 1، Spring/Summer
27. Tilaar، T.(2007). Academic Quality Improvement: The Need for Regional Accreditation Agencies in Indonesia. Faculty of Engineering. Tadulako University، Palu، Central Sulawesi، Indonesia.

دور إصلاح التعليم العالي في تقريب الجامعة من المحيط الاجتماعي
قراءة نقدية في تجربة النظام الجديد . ل م د / L M D بالجزائر

The role of higher education reform in the convergence of social Ocean University
A reviews read in the experience of the new system LMD in Algeria

الأستاذة باتول قاسم
جامعة معسكر، الجزائر
kasmibatoul@yahoo.fr

الأستاذة رقية بن يمينة
جامعة معسكر، الجزائر
rekiabenyamina@yahoo.fr

ملخص : *إن حاجة الدول العربية اليوم في ضبط جودة التعليم العالي وضمانها وتطوير نوعيته أكثر إلحاحا في الوقت الحاضر مما مضى، لأسباب عديدة تربطه بخطط التنمية في هذه البلدان أو بمتطلبات الإقتصاد، الإنتاج والتقدم الإجتماعي فيها، ولعل هذه البلدان لم تضع الإعتبارات على الطرف الأخر من المعادلة التي تجمع التعليم العالي آو الجامعة من جهة، وبين المجتمع من جهة ثانية، أن هذا الطرف الأخر المهم من المعادلة الذي لم نتفطن له بعد، والجزء المهم الذي انفصل عنها وطلقها، نادرا ما تنفذ الجامعة مهامها فيه (الإتصال بالمجتمع)، بل بدأ الأمر فقط بالتسطير تحت عنوان عريض: الكم، عوض الإهتمام بالإهتمام بالنوعية والمستوى العلمي، ولم يحن الوقت بعد لنعرف شعار الجودة في التعليم كرمز لهذا الإنعطاف الجديد. وعليه يتطلب منا تحسين أدائنا بصورة مستمرة من كل الجوانب بغية تحقيق أهداف المجتمع والرقي إلى أعلى درجات التميز.*

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي– الجامعة–المحيط الاجتماعي– نظام ل.م.د.

Summary: *The need for Arab countries today in controlling the quality of higher education and guaranteed and the development of quality more urgent at present than ever, for many reasons with which development plans in these countries or the requirements of the economy, production and social progress which, perhaps these countries did not put considerations on the other side of the equation which brings higher education or university on the one hand, and between the community on the other hand, this is the other party is important from the equation that has not Tafton him yet, and the important part which is separated from and divorced her, rarely implemented university functions of the (outreach), but it started only under the headline: quantum, Awed attention to quality and scientific level, and it is not time yet know the theme of quality in education as a symbol of this new detour. And it requires us to continuously improve our performance in all aspects in order to achieve the objectives of the community and live up to the highest degree of excellence.*

مقدمة:

إن الجامعة الجزائرية التي تعد من أقدم الجامعات في الوطن العربي، عرفت بعد الاستقلال وضعا خطيرا مما فرض على السلطات العليا في البلاد وضع إستراتيجية عامة لسياسة التكوين الجامعي، تهدف في الأساس إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة من خلال السعي إلى ديمقراطية التعليم ومجانيته، إضافة إلى جزأرة التعليم وهيأة التدريس، ومنذ تلك اللحظة التدشينية في تاريخ الجامعة الجزائرية عرف التعليم العالي في الجزائر عبر مراحل متتالية على مجموعة من الإصلاحات، فكان جزءا من ورشات الإصلاح التي باشرتها الدولة لإصلاح قطاع التعليم العالي على مستوى الهياكل والتنظيم والبرامج.

فهل كان هذا الإصلاح وليد الحاجة بمعنى معطيات أملاها تطور الطلب الاجتماعي على الجامعة وضرورة إدراك مدى أهمية إشراك الجامعة في الديناميكية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعرفها المجتمع الجزائري والعالم ككل، أم وليد شروط أخرى؟

إن ورقة المداخلة تحاول إظهار المحاور الرئيسية لتطور التعليم العالي في الجزائر ومختلف عمليات الإصلاح ومدى فاعليتها وأثرها الاجتماعي، كما سنحاول أيضا تقديم قراءة تقييميه لمسار الإصلاح الأخير وهو النظام الجديد نظام . ل م د . الذي جاء كبديل للنظام الكلاسيكي، ومدى فاعليته، وهل استطاعت الجامعة من خلاله تخريج كفاءات علمية وتقنية تخدم المجتمع، وبالتالي التقرب من المجتمع وفهم بنياته ومشاكله ونقائصه، أم أنه مجرد إعادة إنتاج لما قبله بطريقة مختلفة أملته الحاجة لمتطلبات وضغوطات العولمة، وبذلك بقيت الجامعة في أبراجها العالية بعيدة وقاصرة عن فهم هموم المجتمع وطموحاته أيضا؟ سنعرض في هذه الورقة العلمية على المستوى النظري إلى الكشف على إحدى تطبيقات جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية ومواكبتها العالمية في تحقيق التطوير والإبداع مع المواجهات التي اعترضته، وتقييمه: فهل كانت هذه المواكبة في محلها مع التغيرات العالمية من جهة، ومن جهة أخرى مع التحولات والتغيرات التي عرفتها البلاد؟

دور الجامعة في التقرب من المحيط:

إن إصلاح التعليم يعتبر من جوانب النهضة و التقدم لإحداث تغيير الجمود البنيوي القديم الذي أصبح لا يتماشى مع متطلبات العصر، والجامعة تضم بين دفتيها إشكالية أوضاع التدريس التي تتأرجح كرسالة بين التعليم و إنتاج المعرفة، وبين حركيتها كمؤسسة، و من هنا تصبح بيتا للحكمة وخلية للعمل الديناميكي الداخلي والخارجي، يبقى المدرس

كوكبتها المكملة فيها . لكن هذا التشييد يربط الجامعة بما يحدث في العالم.

وعليه لابد الأخذ بعين الإعتبار أن التخاطب الجامعي اليوم في عالمنا المعاصر هو عبارة عن فعل ميداني تنافسي بين القوى العالمية، وما تفرضه العولمة كنظام شمولي، والعالم العربي يعيش هذه التحولات في بنياته الداخلية والخارجية التي جعلت الجامعة ترتبط بعملية إنتاجية وأطر لكفاءات جيدة في اختيار النظام التعليمي – هذا الأخير– الذي يعتبر كالعمود الفقري على راس أسس المكونات الجامعية الأساسية في العملية التكوينية، وذلك يكون بتغذية رجعية من البحث العلمي، إلى الأستاذ من ثم الطالب. كما أصبحت القدرة على التنافس والنمو الاقتصادي وتحسين مستويات المعيشة في البلدان النامية متوقفة على إضفاء الطابع العلمي، والتقني على عمليات الإنتاج والتسيير والخدمات، وهذا ما سيجعل من عملية امتلاك الموارد الطبيعية تقل أمام عوامل أخرى ذات أهمية كبرى بالنسبة للإنتاج، وتتجلى هذه العوامل في تفعيل دور العلوم الطبيعية والتقنية والإنسانية فيها، ومما لا ريب فيه أن الجامعة كانت وما زالت تحتل داخل أي نظام تعليمي أهمية كبيرة سواء تعلق الأمر بتكوين الإطارات لتوظيف المعرفة التي يحتاجها المجتمع والضرورية لإحداث التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي، أو بتشكيل خطط التنمية الشاملة كونها الأداة الأساسية لها.

وضمن هذا المسعى يتحدد طموح الجامعة الجزائرية إذ تجد نفسها مكلفة بمهمة ريادية متمثلة في آداء دور محوري في المشروع التنموي للمجتمع ودفع ديناميكية التنمية العلمية والتقنية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك من خلال رسم استراتيجية واضحة يتم فيها أخذ بعين الاعتبار عدة متغيرات منها :وضع معايير منهجية أكثر دقة لقبول مشاريع المنتوجات المعرفية، الانفتاح أكثر على المؤسسات الاقتصادية، والبحث عن مصادر أخرى لتمويل البحث العلمي، ورفعه الى مستواه [1].

ان خدمة المجتمع تكون في قبلة الجامعة من تنمية الرصيد المعرفي لضمان الجودة، و هذا ما يتضمنه مصطلح الجودة في التعليم، حينما ظهر كمصطلح امريكي لأول مرة accreditation، و الذي يعني: منح الرصيد credit، أو منح الصدقة credibility، والذي لا يزال غامضا ليومنا هذا في الدول العربية [2].

وان من متطلبات الجودة في التعليم للتقريب من المحيط الإجتماعي، أن يكون التخطيط الجيد لأهداف المؤسسة التعليمية بما يناسب قدراتها والمشاركة الفعالة في عملية التصميم وضبط التطوير والإرتقاء بمستوى الطالب في جميع ما يلزم، مع تقديم الحوافز المشجعة وزيادة وعي نحو المؤسسة و المجتمع المحلي. لهذا لابد من التغذية الرجعية بين المستفيد والمفيد (المدخلات، المخرجات، العمليات). فالجامعة هي المركز والأستاذ هو الطاقة المحركة أولى لكل هذه المدخلات والمخرجات، والمجتمع يبقى المستفيد.

وعليه لمعالجة التجديد التربوي يتطلب منا التغيير الجذري للفكرةُ والممارسةً بتفكير علمي مستمد من الخبرة الإنسانية، وبالتالي تطور المجتمع.

المراحل التطورية للتعليم العالي في الجزائر:

تبدو التحديات التي تريد الجامعة الجزائرية رفعها في ميدان المعرفة العلمية كبيرة تملي عليها دوراً يتجاوز المهام التقليدية المألوفة خاصة في ظل عولمة واضحة المعالم، تقوم أولاً وقبل كل شيء على استخدام العلم والتكنولوجيا كقوة تكتسح بها جميع الميادين، وإشكالية الموضوع تطرح جانب المنتوج المعرفي والمتجسد في التعليم من حيث مدى اهتمام الجامعة بهذا القطاع والمشكلات التي تعترض مهام هذا الأخير. وفي هذا الصدد يجدر الوقوف في هذا الإطار على حالة ووضعية الجامعة الجزائرية من حيث تاريخية نشأتها وأهم المؤثرات الداخلية والخارجية التي ساهمت في تطورها. ولقد عرفت الجامعة الجزائرية مسيرة متميزة بدءا من نيل البلاد إستقلالها إلى الوقت الحالي، وكانت تتخللها في كل مرحلة من مراحل التغيير جملة من الإصلاحات تحاول فيها ربط أهدافها بإحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، ويمكن الإشارة إليها:

مراحل تطور الجامعة الجزائرية:

تعد الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات الجزائرية الحديثة في الوطن العربي، فقد نشأت في سنة 1909 كجامعة مستقلة، تم الإنشاء من اعتبارها جامعة فرنسية في خدمة أبناء المستوطنين والأوروبيين، مسخرة لخدمة الإستعمار وأهدافه، وإعداد الكفاءة لمصالحه. لذلك القليل من الجزائريين من استفادوا منها [3].

وبعد الإستقلال ولعل أهم ما تميزت به الجامعة في هذه المرحلة هي التبعية الفكرية، والإديولوجية فقد بقيت هذه الأخيرة فرنسية الطابع من حيث (البرامج، التعليمية، طاقم الأساتذة ونظام) [4]، واعتبرت هذه المرحلة من أصعب المراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية فقد كانت إنشغالاتها مرتكزة على استرجاع مؤسسات الدولة، وخاصة المؤسسات السياسية، والإقتصادية ومحاولة مواجهة التركة الإستعمارية بكل ثقلها وصعوباتها، بالإضافة إدخال الجامعة في مشروع المخطط الثلاثي الأول للتنمية 1967 – 1970 وقد شهدت هذه المرحلة تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم ب 10,756 آلاف طالب، وطالبة. وأثر هذا التطور في أعداد الطلبة وربطها بعملية التنمية مشاكل مختلفة سواء على مستوى هياكل الإستقبال الجامعية، أو على مستوى التنظيم الهيكلي، فأصبحت هنا غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع الإقتصادية، والإجتماعية، لذلك تطلب الأمر إيجاد حلول متعجلة [5]. ولكن عملية الإصلاح هذه، وضعتها بين إتجاهين مثلثهما النخب المثقفة، والتي دافعت عن مشروعين ثقافيين متباينين، وذلك حول المسار الذي ستسلكه الجامعة مستقبلا.

ظهر اتجاه المعاصرن Moderniste [6] يدعو مناصروه إلى ضرورة الإستمرار في التعليم الجامعي على خطى الجامعة الفرنسية، كشرط للحفاظ على مستوى علمي، وفكري.

أمامه اتجاه العربي الإسلامي والذي يرى أصحابه وجوب قطع الصلة نهائيا مع الإستعمار، وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع مصر للإستفادة من الأساتذة العرب. ولقد إتجه هذا التيار إلى تحمل مسؤولية بعث القيم العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري.

ومهما إختلفت الإتجاهات المعارضة، والمؤيدة لمستقبل الجامعة الجزائرية، فقد أبرزت هذه المرحلة بداية بناء معالم جامعة جزائرية تحاول الإستقلال تدريجيا عن المخلفات الإستعمارية من جهة، ومن جهة أخرى، تحاول تسطير خطط تنموية واضحة يكون للجامعة دور ديناميكي في تفعيلها، لذلك فقد تطلب الأمر إنتظار المرحلة التالية، والتي عرفت بمرحلة الإصلاحات.

مرحلة 1970 – 1974: ما ميز هذه المرحلة هو ظهور وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وشهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة، وتعديلات على مراحل الدراسة الجامعية:

1. مرحلة الليسانس.
2. مرحلة الماجستير.
3. مرحلة الدكتوراه [7].

إضافة إلى ذلك فقد إرتبطت هذه المرحلة ببداية تنفيذ المخططات، ومنها المخطط الرباعي 1970 – 1973، فالإصلاح الذي شهدته الجامعة سنة 1970، يقترح إعادة إنتاج جامعة تواكب التطور العلمي، والمجتمع المعاصر، ويرمي إلى تشييد جامعة تعبر عن وحدة الأمة، والقيام بإصلاح اللغة، والثقافة من أجل ضمان التنمية الإقتصادية، والإجتماعية للبلاد، لذلك لم يتوقف الإصلاح عند هذه النقطة بل تلتها مرحلة أخرى، والتي تميزت بأنها أكثر طموحاً، وأكثر إرتباطا بمستويات التنمية الإقتصادية،الإجتماعية والثقافية، إرتبطت هذه المرحلة بظهور السياسة الإشتراكية، وبحركة التغير الإجتماعي، ألإقتصادي الشامل كحركة التأمين للثروات الوطنية، وتوزيع العقار الفلاحي على عمال الأ رض وتنفيذ المخطط الرباعي الثاني 1974 – 1977، الأمر الذي دفع بالجامعة لتجنيد كواردها، والإرتباط أكثر بالمجتمع، وقضاياه المصيرية [8]،

وتعتبر مرحلة تطبيق الخريطة الجامعية سنة 1984، أول منعرج في تاريخ الجامعة الجزائرية، وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000 حسب حاجة الإقتصاد الوطني. ولقد كان للشعارات التي أعلنتها الحكومة الجزائرية حول دمقرطة التعليم، والجزأرة، والتغريب تأثير واضح على مستوى تنظيم الجامعة.

أما بالتعريب: فكانت غاية الجامعة، تحقيق إحدى مقومات الشخصية الوطنية، ومعنى ذلك إستعادة اللغة العربية لمكانتها التاريخية، والطبيعية في التعليم الجامعي، ومنذ هذه المرحلة بدأت الجامعة الجزائرية تشهد نموا معتبرا، وتغييرا تدريجيا على مستوى الهياكل، أو التنظيم، أو من حيث طريقة التسيير.

فإذا كانت الجامعة الجزائرية قد لعبت دورا ًفعالاً في مرحلة ما من مراحل التحول لبناء الدولة الجزائرية الحديثة، إلا أنها وفي الوقت الراهن ومع تراكم الإختلالات التي شهدتها على مرور الأعوام، فهي تبدو وكأنها عاجزة على الإستجابة بفاعلية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع الذي لا سابق له، وبعد أكثر من ثلاثين سنة من إصلاح 1971، أصبح من الضروري طرح مقارنة جديدة تستهدف تصحيح الإختلالات الهيكلية التي أصابت الجامعة والتعليم الجامعي، حتى يتجه النظام التكويني إلى الإنشغالات ذات الأولوية في المجتمع [9].

ورغم ما حققته، أو حاولت تحقيق مواقف إصلاحية حينا، وتنظيمية حينا آخر، إلا أنها عرفت خلال توسعها وإنتشارها نقائص عديدة، ومشاكل متنوعة. إضافة إلى أن الجامعة الجزائرية الحديثة في ظل العولمة تجد نفسها في تحدي واضح لإثبات دورها العلمي، والبيداغوجي لتتجاوز مهامها التقليدية، لأنها ملزمة لتنظيم البيت الداخلي، والإنفتاح أكثر على قضايا المجتمع، وقضايا العالم للتمكن أكثر من معرفة منجزاته العالم، وتمكين المجتمع من الإستفادة من إبتكارات العالم في مختلف المجالات العلمية، وبقي النظام القديم سار المفعول على الرغم من استبدال أسماء بعض الشهادات اسم (دبلوم الدراسات العليا DES) باسم (دبلوم الدراسات المعمقة DEA)، و قد اتضح فيما بعد عمق هذا النظام الذي هو نسخة من النظام التقليدي الفرنسي ويستهدف تكوين النخبة في قمة الهرم التعليمي وفي ذلك النظام كان الطلاب يفتقدون التوجيه نحو محاور[10].

لم يكن الوقت الكافي لابتكار مناهج معرفية فبقيت هنالك فجوة معرفية كبيرة بينها وبين دول العالم النامي. وبالرغم من المجهودات المبذولة من قبل الدولة في ميدان البحث العلمي إلا أنه لا يزال يعاني قصورا واضحا في تلبية الاحتياجات المحلية والوطنية. وعموما حاولت الجامعة وضع البحث العلمي ضمن إستراتيجية خاصة هذه الأخيرة تغيرت بتغير الحقل الاجتماعي المحيط.

من المؤشرات الإيجابية: أهمها توافر الرواتب والحوافز المرتفعة إضافة إلى مشاركة التدريس بالمؤتمرات المحلية و الدولية ماديا و معنويا.

فمن المؤشرات السلبية أهمها أن الجامعة ليست مستقلة إيديولوجيا، بمعنى أنها تعمل على إعادة إنتاج الطبقة السياسية الحاكمة في الدولة الجزائرية، إضافة إلى وجود المركزية الإدارية في التسيير بجميع المستويات التنظيم الإداري الجامعي، مما خلف وراءها درجة من الجمود الإداري عسير في أداء مهامه البيداغوجية للمدرس فضيق بدوره من الحرية الأكاديمية [11].

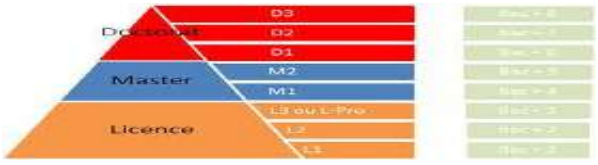
تجربة (ل م د LMD) الجديدة في الإصلاح لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر:

لقد وجدت الجزائر نفسها في تحد فرضته حركة العولمة نظام التكوين على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة سنة تلوى الأخرى، قلة التأطير والمؤطرين، هجرة الكفاءات، تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات..الخ، وبهدف إصلاح الشامل وعميق للتعليم العالي وتحسين برامج البيداغوجية تم انتهاج "نظام ل م د" مع استمرار الدفعات الأخيرة المتبقية من النظام القديم الكلاسيكي.

ماهو نظام ل م د؟

هو نظام تعمل به الدول المتطورة مثل فرنسا و الولايات المتحدة الأمريكية وغير ذلك من الدول، هو نظام يعتمد أساسا على برنامج خاص وهو برنامج السداسيات، وهو حاليا حيز التنفيذ، وهو حاليا في حيز التنفيذ في الكثير من الدول العربية والأوربية، من ميزاته: سهولة الحركية ما بين الجامعات داخل وخارج الوطن، إمكانية التكوين مدى الحياة، يمكن الحصول على شهادات معترف بها عالميا ودون اللجوء إلى عمليات المعادلة، وهذا استجابة لدواعي تحسين نوعية التعليم العالي وإعطاء شهادات التعليم العالي قيمة عالمية. يعتمد نظام (ل م د– ليسانس، ماستر، دكتوراه) على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة منها بشهادة جامعية:

إذن هو نظام خاص بالتعليم العالي والبحث العلمي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية (الو.م.أ، بريطانيا) ، ثم تبنته الدول الأوروبية في أواخر التسعينات. يرمي إلى: بناء الدراسة على 3 رتب: ليسانس من 6 سداسيات، تليها ماستر من 4 سداسيات، وأخيراً الدكتوراه التي تتضمن 6 سداسيات (دراسة وبحث)، بحيث تكون أنظمة في ميادين تظم مسالك محددة و مسالك مفردة، كما ينظم التكوين فيه على أساس وحدات تعليم قابلة للتر صيد [12].



- مرحلة أولى: بكالوريا+3، تتوج بشهادة الليسانس.
- مرحلة ثانية: بكالوريا+5، تتوج بشهادة الماستر.
- مرحلة ثالثة: بكالوريا+8، تتوج بشهادة الدوكتراه [13].

به وحدات التعليم أساسية ووزنها 60% من أرصدة: تضمن لطلاب التكوين الأساسي، وهي الجزء الأساسي وهام من الحجم الساعي والأرصدة في السداسي.

وحدات التعليم المنهجية 30% من أرصدة: وهي تحضر الطالب وتمكنه من اكتساب الذاتية في العمل.

وحدات التعليم الإستكشافية 10% من أرصدة: تمكنه من التعمق، التوجيه والمعابر.

وحدات التعليم العرضي 10% من أرصدة: تضمن للطالب تعليم تكميلي و تزوده بأدوات مثل: اللغات الأجنبية، الإعلام الآلي، ورصيدها أقل.

وقد بدأ تطبيق نظام ل.م.د رسميا في الجامعة الجزائرية إبتداءا من الدخول الجامعي 2004-2005 فضلا عن تخصصات النظام التقليدي القائم. لكن وللأسف هذه الإصلاحات والتغيير في التعليم حال دون الإمكانيات المادية والبشرية المسخرة، وبالرجوع للواقع ثمة صعوبات وتحديات تواجه تطبيق هذا النظام من بينها:

نقص مخابر البحث والكتب العلمية المتخصصة، عدم تمكن الطلبة من استفادة بشكل جدي من الخدمات، غياب التربصات العلمية، النقص في التاطير لاسيما غياب دور الأستاذ الوصي.

كما أن هذه الفئة من الطلبة هي كحجر الأساس، والمعنيين بكل هذه الإصلاحات، ويمكن أن نلمس النتائج على مستواهم، كما أن لرأيهم وانطباعاتهم حول هذا النظام الجديد أهمية بالغة في نجاحه أو إخفاقه حسب ما قام له الباحث "محمد بودوح" [14].

فهل هذه المجهودات في الإصلاحات الجذرية التي بذلتها الدولة نحو جودة تعليمية أفضل ساهمت في تكوين ذو جودة على قياس الجامعات الغربية؟

قراءة متأنية في نظام ل.م.د قبل الحكم عليه:

حسب دراسة الباحث "محمد بودوح" وفرضيتاه قد استنتج في الأخير أن:

- طبيعة التكوين في نظام غير فعالة من وجهة نظر الطلبة (وان كان النظام يوضح أن على الطالب 90% من الدراسة، وعلى الأستاذ الباقي في التلقين و بالتالي يبقى الطالب معني به أكثر في تطوير كفاءاته المعرفية).
- أنه لا يحظى الطلبة بالحصة الوافرة في متابعة التكوين من تأطير وما شبه. وان كانت هذه المشاكل هي نفسها مع النظام القديم.
- تعقد الإجراءات الإدارية و بطئها مما سبب إعاقة وبطء في تطبيق النظام(وهذا هو السبب المباشر والوجيه). [15]

بالمقابل كانت هناك دراسة للباحثة "فتيحة كركوش" في مقال لها تحت عنوان: "اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د: دراسة ميدانية بجامعة البليدة الجزائر". سعت من خلالها الى تبيان اتجاهات الأساتذة الجامعة نحو تطبيق هذا النظام على اعتباره نظام حديث العهد. وقامت بصياغة الفرضيات هي:

- أن الأساتذة يعانون من ضعف التكوين في الإجراءات التطبيقية بخصوص نظام ل.م.د .
- كما أن نقص التجهيزات أثر سلباً على اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د [16]. إنّ هذا الإصلاح، المبني أساساً على المساهمة في ضبط المبادئ الكبرى للتكوين والمتمثّل في النقاط التالية:
- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم.
- اقتراح مسارات تكوينية متنوّعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية.
- تسهيل حركية الطّلبة وتوجيههم مع تثمين العمل الذاتي للطّلبة.

- تنصيب إجراءات لمرافقة الطّلبة في أعمالهم وتثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.
- تنمية التكوين عبر مختلف مراحل الحياة، إلى جانب التكوين الأوّلي.
- فتح الجامعة والتكوين على العالم الخارجي[17].

أن الهدف الأساسي من اختزال مدة التكوين في نظام، هو فتح المجال أمام الطالب وإعطائه الخيارات الأكثر للالتحاق بعالم الشغل أو متابعة دراساته العليا. فهو يرمي إلى تلبية حاجات قطاع الشغل عن طريق تفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي في نفس الوقت من جهة، ومن جهة أخرى تبادل الانفتاح على العالم مع جامعات أخرى. فالمشكل الحقيقي هو أنه لازال في مرحلته التأسيسية، مما سبب بعض العراقيل، والأهم من ذلك أن الدولة لم تسطر الخطوط الأساسية في العمل عليه، بيد ان كما هو كنظام في الخارج قاموا بتطبيقه بنفس الطرق الأجنبية وعلى جل التخصصات بما فيها العلوم الإنسانية. ما جعله يستعصى في بعض الامور كالمقاييس والمواد المطروحة في الخارج.

وعليه كان من واجب الدولة أن توفر جميع المرافق البيداغوجية اللازمة من كل متطلبات التعليم الحصرية المعاصرة، وأن تتقاسم التجارب المتعلقة بتعميم نظام ل م د، وتقييمه قبل تطبيقه وتدعم المرافق البيداغوجية كآلية لتأمين ضمان الجودة التعليمية التكوينية الجامعية.

الواقع المأمول وآليات السعي نحو ضبط عملية جودة التعليم العالي:

سعت الجزائر كغيرها من البلدان العربية الى تفعيل دورها الإجتماعي والإقتصادي للتعليم العالي في البلاد عبر تحسين مخرجات، وتقديم عمل مؤهل للسوق قادرة على تنشيط المؤسسات، وذلك من خلال تطبيق مؤشرات الجودة على منتجاتها بما فيه نظام ل م د. من ثم فان الجامعة الجزائرية مدركة تماما للدور الريادي المنوط به في سياستها التعليمية، وأهدافها البيداغوجية والبحثية، لكن هناك فارق شاسع بين الواقع والمعمول به، بيد أن هذا التنوع في التعليم العالي عمد على توليف بعض الإجراءات المختصرة مقارنة بمتطلبات مواصفات السوق العملي المحلي والعالمي. لقد وضع هذا النظام الدولة والجامعة في اضطراب للمنظومات بدرجات متفاوتة مع النظام القديم المعهود، منه علاقة الأستاذ مع الطالب والعكس، حيث أصبح الجيلين (الأستاذ والطالب) في صراع وتناقض من نظاميين مختلفين، أين أصبح الحصول على الشهادة في مداها القصير عما كان من قبل و بسنوات أقل، في جميع اطوار النظام الجديد من الليسانس الى الماستر الى الدكتوراه. إلى درجة ان التمييز بدأ يظهر في موقعه من العمل والسوق.

وان كانت الجهة ووجهة النظر دائما تبقى كما لو أننا بالغنا في النظر اليها على شكل كوب فارغ، وربما أحيانا فارغ تماما، لربما يبقى الملاذ في ثلثه أو ربعه، وبدون مبالغة أو زيادة لنشكل قوة مناعة الجامعة على شكل جسم سليم يعزز إمكانيات الحاضر والمستقبل، علينا إبقاء الرهان والتحدي للمستقبل، الذي يستلزم الطاقة منا في مواجهة أزمات الماضي (بفتح أبواب الحوار الجدي الحر على مصارعه)، ولبناء فكرة محددة نسعى إلى إيجاد حل حاد وملح حول أهم القضايا التي تؤدي إلى تفاقم الأزمات الإقتصادية والثقافية في المجتمع، وأن نجمع الجامع المشترك للوفاق بأمثولة نحن بحاجة لذكرها للوصول اليه: هي من كلمات "شوبنهاور" حين تكلم عن مجموعة من القنافذ، كانت على خلاف حاد، فلما جاء البرد القارص ليهدد وجودهما، لم تجد كل منهما بدُا سوى باقتراب من بعضهما طلبا للدفء لكن حين اقتربتا تأذتا بأشواكهما، فاضطرتا إلى الإبتعاد مرة أخرى، لكن أحستا بقسوة البرد، فاقتربا هذه المرة بحكمةً ليحسا بوخز ابرهما اخف من السابق،

وهذا هو حال النظامين في إمكانية الاقتراب بين النظاميين بإيجاد حيلولة فاعلة للجامعة، ليصنع كل منهما منهج ونقطة وفاق لحماية الحاضر والمستقبل، فالبحث العلمي والعقل والمعرفة بدورها يعلوهما بجزئيتهما، وطريقتهما، سواء كانت قديمة أو جديدة، لتدارك المنظور الكلي في رسالة الجامعة الحقيقية، وحتى لا تحجب عنا رؤية الأشجار تفاصيل الغابة بشكل خريطة وخطة مرسومة وعامة في أبهى صورتها.

خاتمة:

اننا نعيش اليوم في زمن الإنفجار المعلوماتي والمعرفي والتقني، وعليه لابد من خلق نظام تعليمي يعيش أفراده فيه كأطراف بشكل صحيح في المجتمع العالمي بما يناسب ثقافتهم وبيئتهم، فلا بد من ضرورة التعاون الدولة مع المجتمع، ليعمل على تحقيق الإصلاح المنشود في عملية التعليم العالي عامة والمجتمع خاصة، ولهذا علينا نشر ثقافة الجودة في البلاد.

لقد حظي التعليم العالي الجامعي في الجزائر بخطوة معتبرة من خلال مراحل تطورية إذ أصبح رهانا اجتماعي تم إقحامه وربطه بخطط التنمية، إلا أن جملة المعوقات المادية والاديولوجية جعلت محاولات الدولة في ربط الجامعة والبحث العلمي بالمحيط الإجتماعي باءت بالفشل نسبيا، كما أن الطاقة البشرية التي افرزتها الجامعة من خلال عمليات التكوين في مجالات اختصاص عديدة يمكنها أن تساعد على تطوير عمليات البحث المرتبط بانشغالات المجتمع ومتطلباته وهي تتطلب قليلا من التأطير، التوجيه، والعناية بما يخدم مجالات التنمية المتعددة الأوجه خاصة مع التحولات الدولية الراهنة بما يضمن لهذه الأمة موقعا محترما بين الأمم المتحضرة.

إذن، وبعد تجربة دامت ما يقارب 30 سنة أفرزت عدة مشاكل، وبهذه المظاهر السلبية لواقع الجامعة الجزائرية أوجب عليها الابتعاد عن سياسة المطافئ ومحاولة البحث عن أنسب النظم التي أفرزها الفكر الإنساني لقيادة وتسيير مثل هذه المؤسسات الإستراتيجية .وعليه أصّر المسؤولون على القيام بإصلاح جامعي آخر بحيث وجدت الجامعة نفسها أمام خيارين أساسيين:

إما أن تستجيب لمتطلبات سوق العمل، وإما أن تجد نفسها منفصلة وبعيدة الصلة عن الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وهذا ما تعاني منه الجامعة حاليا، لأن الجامعات الجزائرية اليوم تعمل على ربط التكوين بالتنمية وتسعى للاستجابة لها عن طريق إنشاء تخصصات أكثر دقة.

ومن أهم المعوقات التي تحول دون السير الحسن لمسار إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية:

- عدم وجود نظام مالي واضح خاص بالبحث العلمي الجامعي مع عدم وجود منهجية واضحة في مسيرة البحث العلمي يتم الالتزام بها إدارياً.
- طبيعة الدراسات والبحوث على قلتها لا تنعكس مباشرة على مسار التنمية.
- انخفاض عدد المؤهلين للعمل في مجال البحث العلمي.
- افتقاد إلى سياسة تعليمية واضحة المعالم بالرغم المجهودات المبذولة خاصة في السنوات الأخيرة مع النظام الجديد بالأخص.
- ضرورة وعي المسؤولين بأهمية التعليم وجودته والإنتاج المعرفي بالنسبة للتنمية.

هوامش:

1. حامد عمار، "الجامعة بين المؤسسة والرسالة"، القاهرة: دراسات في التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، 2001، ص: 43.
2. عدنان الأمين وآخرون، "ضمان الجودة في التعليم العالي"، الطبعة الأولى، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (الكتاب السنوي الخامس)،2005 ص: 9.
3. لعرباوي عمر، "حب التميز عند الطلبة مقاربة انثروبولوجية لطلبة الطب بتلمسان"، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية، 2005، ص: 28.
4. المرجع نفسه، ص: 31.
5. Djamel Guerid, l'université d'hier et aujourd'hui, 8 édition, Oran: CRASC, 1998, p : 7- 8.
6. ibid, p 10.
7. بوسماحة نجاة، "اشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية: مقاربة سوسيولوجية"، العدد الثامن جوان، الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 2012، ص: 204.
8. المرجع نفسه، ص: 205-206.
9. المرجع نفسه، ص: 208 - 209.
10. المرجع نفسه، ص: 211.
11. مليكة عرعور، "الجودة في التعليم العالي: دراسة تحليلية مبنية على معالجة وثيقة"، العدد السادس، الجزائر: مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 2013، ص: 198.
12. وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، "الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د جوان11 ، ص13.
13. http://fdsp.univskikda.dz/index.php?option=com_conte nt&view=article&id=28&Itemid=77 آخر تحديث: الاثنين07 مايو 2012 10:53.
14. محمد بودوح – "واقع تطبيق نظام ل م د من وجهة نظر الطلبة كدراسة وصفية لعينة"، البليدة– الجزائر: مجلة العلوم الإجتماعية والآداب، ص:141.
15. المرجع نفسه، ص: 142.
16. فتيحة كركوش، "اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د: دراسة ميدانية بجامعة البليدة (الجزائر)"، العدد الثامن، البليدة – الجزائر: مجلة الدراسات التنفسية والتربوية (مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية)، 2012، ص :121.
17. الموقع السابق.
18. عدنان الأمين وآخرون، "ضمان الجودة في التعليم العالي"، الطبعة الأولى، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (الكتاب السنوي الخامس)،2005.
19. الأمراني زنطار احمد، "إصلاح التعليم العالي المغربي ومتطلبات الجودة"، الطبعة الأولى، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (الكتاب السنوي الخامس)، 2005.

الممارسات الإدارية العملية لمدراء شعب ضمان الجودة في جامعة بغداد (تقويم ذاتي)

أ.م.د. علاء حاكم الناصر
كلية التربية(ابن الهيثم) للعلوم الصرفة
جامعة بغداد/ العراق

الملخص: *إن للسلوكيات والممارسات الإدارية للمدير أثراً بالغاً في تمشية وتسيير العمل الإداري لأي منظمة وخاصة فيما يتعلق بالجودة وتقويم الأداء، باعتبار ان تقويم مثل هذه السلوكيات الإدارية اليومية لمدراء شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء في المؤسسات الجامعية هو بمثابة المعيار الذي من خلاله يتم تجاوز الأخطاء والانحرافات وتعديل المسارات نحو الأفضل.*

من هنا جاءت مشكلة البحث في أن هناك قصوراً في أداء المدراء تجاه العاملين والمجتمع وأنهم لا يتقنون السلوكيات المناسبة والملائمة، إذ أن أهمية هذا البحث تتمحور في التطرق إلى مدير شعبة ضمان الجودة وتقويم الأداء ومستوى ممارساته الإدارية أثناء عمله داخل التنظيم وخارجه باعتبار أن هذه العملية تقع ضمن مقومات الجودة وضمانها.

إذ هدف البحث إلى التعرف على مستوى الممارسات والسلوكيات الإدارية لمدراء شعب ضمان الجودة الذين يمثلون مجتمع البحث وعينته في كليات ومعاهد جامعة بغداد للعام الدراسي 2012-2013، حيث قام الباحث بتحديد عدد من المصطلحات وكذلك إلى عرضاً نظرياً وعدد من الدراسات السابقة فضلاً عن إجراءات البحث وبناء الأداة وصدقها وعملية التطبيق، ثم خرج الباحث بأن مستوى السلوكيات الإدارية كان بدرجة كبيرة وهو مؤشر جيد، ثم وضع عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: *الممارسات الإدارية، شعب ضمان الجودة،، تقويم ذاتي.*

المقدمة:

يعد المدير المسؤول الأول والمباشر عن إدارة المنظمة وفي توفير البيئة والمناخ الملائم لها، وهو الذي يساعد على تنسيق الجهود للعاملين وتشخيص الواقع العملي للمنظمة ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها وكذلك تلبية الاحتياجات وتقويم الأعمال من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

وان هذا يتطلب من المدير أو المسؤول الناجح ان يعرف المهام والمسؤوليات والأعمال والوظائف الإدارية المنوطة به وتنفيذها بكل مهارة وفاعلية. إذ ان مدير شعبة ضمان الجودة وتقويم الأداء لابد أن يكون مطلعاً وملماً بالعمليات والوظائف الإدارية بما فيها من تخطيط وتنظيم واتخاذ قرار وعلاقات إنسانية وغيرها، وأن يكون بارعاً في ممارسة هذه العمليات بأحسن وجه وكذلك الموائمة فيما بينها بما يتناسب مع طبيعة عمله الإداري والتربوي والإنساني.

ولقد أشارت العديد من الدراسات والأدبيات ذات الصلة وخاصة في مجال الإدارة وفي مختلف المؤسسات الخدمية والإنتاجية منها إلى وجود قصوراً في أداء المدراء في المنظمات، حيث أنها أشارت إلى ان معظم المدراء لا يتقنون الممارسات والسلوكيات الإدارية اليومية المناسبة في تشكيلاتهم وأنهم بحاجة إلى إعطاء المزيد من العناية لمثل هذا الموضوع.

مشكلة البحث:

ولقد أضفى التطور الحاصل في مجال الإدارة عامةً وإدارة المنظمات بصورة خاصة أهمية كبيرة لوظيفة المدير، إذ أصبح لزاماً على كل من يشغل هذا المنصب الإلمام التام بالوظائف والعمليات الإدارية اليومية التي يمارسها والتي لا يمكن الوقوف عندها لما لهذه الإدارة من تعقيدات ومشاكل وعلاقات مختلفة. الأمر الذي جعل من مهمة مدير شعبة ضمان الجودة متشعبة وتشمل مجالاتٍ متعددة تتعلق بالممارسات الإدارية العملية اليومية التي يقوم بها ويمارسها بين الحين والآخر وما تصاحبها من صعوبات مختلفة، وما بين العلاقات المترابطة معها داخلياً وخارجياً وكيفية الموائمة بينها. وكما هو معلوم ان منصب مدراء الشعب هذه عادة ما يكون من الملاك التدريسي (أستاذ جامعي) ضمن الكلية أو المعهد، الأمر الذي يحتم عليه أن يواكب ويوائم ما بين التزامه تجاه عمله الإداري في هذه الشعب وما بين التزاماته الأخرى كالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وغيرها.

أن هذه التشكيلات الإدارية تعتمد اعتماداً كبيراً على مدراءها في تحقيق الأهداف باعتبارهم محور العملية الإدارية والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى الأداء لهذه الشعب، وهو العنصر الفعال (المدير) الذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالكلية. وحيث أن الأداء الجيد لمدير الشعبة أو الوحدة يعتبر من المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية الجامعية على اختلاف مستوياتها وشرط أساسي لنجاح العملية الإدارية في جامعة بغداد فأن الاهتمام بمدير الشعبة ورفع مستوى أدائه وتوفير السبل التي تكفل نجاحه أمراً بالغ الأهمية.

ونظراً لأن هناك مشكلات عديدة تؤثر تأثيراً مباشراً على أداء مدراء هذه الشعب في جامعة بغداد، ونظراً للقصور الملاحظ في عملية الدعم والاسناد لهؤلاء من قبل القائمون على مستوى الجامعة ككل، فأن هذا البحث يحاول رصد واقع الممارسات الإدارية لمدراء الشعب المعنية بعمل ضمان الجودة وتقويم الأداء ومحاولة تقويمها ذاتياً ومن خلال المدراء أنفسهم لأجل وضع الحلول والتصورات الصحيحة لتطوير هذه الممارسات.

وتبدو مشكلة البحث ومبرراته كونه يتصدى لمسألة مهمة من المشاكل الإدارية والتربوية والتعليمية الا وهي مسألة مديرو هذه الشعب والوحدات وما يمارسه المدراء من أداءٍ داخل التنظيم وخارجه.

وعلى الرغم من أن هذا الموضوع حديث العهد نسبة إلى بداية تأسيس هذه الشعب والوحدات، فأن الأمر يجعلنا ان نكون أول الباحثين والمنجذبين إليه في البحث والدراسة عن كل ما يتعلق بأداء المدير الإداري والتربوي باعتباره إدارياً وتدريسياً، فضلاً عن لفت أنظار الباحثين لمثل هذا الموضوع لمعرفة ووضع أفضل الممارسات الإدارية التي تتلاءم مع التطورات الحاصلة في المجتمع لاسيما وان يكون هذا التقويم ذاتياً لأداء مدير الشعبة.

أهمية البحث:

أن أهمية البحث والحاجة إليه تتمحور في التطرق إلى مسألتين مهمتين فيه هما:

1. مدير شعبة ضمان الجودة ، ذلك التشكيل الإداري المهم في كليات ومعاهد جامعة بغداد ومدى أهمية المدراء فيه باعتبارهم عناصر فعالة في العملية الإدارية والتربوية والتعليمية.
2. الممارسات والسلوكيات الإدارية التي يؤديها ذلك المدير أثناء عمله داخل التنظيم لهذه الشعب وما يتطلبه من امتلاك للمهارات والكفايات الإدارية اللازمة.

أن للمدير دوراً بارزاً في مؤسسته إذ يعمل في معيته ويتعامل معه اعداداً من العاملين والإداريين وذلك من خلال التعاملات والممارسات الإدارية اليومية في المؤسسة. لذا فأن المدير أنيطت به مهام وواجبات كثيرة بحكم التطورات الكبيرة الحاصلة في المجتمع وما تمليه الظروف من تقدم معرفي وتكنولوجي وثقافي، لذا فقد أضحى هذا المدير بحاجة إلى المزيد من المهارات والكفايات التي تجعله في المقام الأول الذي يمثل الواجهة الحقيقية للمؤسسة (الكلية أو المعهد).

أن مدير الشعبة الكفوء هو الركيزة الأساسية في تطوير العملية الإدارية والتعليمية وهو حجر الزاوية ومحور العملية الإدارية التربوية وقائدها.

ولا يقف دوره في حدود مسؤولياته ووظائفه التقليدية اليومية وإنما يشمل جميع الممارسات الإدارية والمهنية والقدرات الإبداعية وكذلك من خلال التعاملات اليومية للعاملين في معيته.

أن دراسة عمل المدير وأداءه والإلمام بالأبعاد التي تمتد إليها وظيفته له من الأهمية في تقدير ما ينبغي توافره من برامج وأعداد كافي الأمر الذي له من الأهمية في معرفة المعايير التي نسترشد بها في تقويم عمله.(البيضاني، 2002، ص10)

وتعد قضية المدير وكيفية إعداده من القضايا المهمة الأساسية التي تتصدي لها البحوث والدراسات الإدارية والتربوية، إذ يؤكد (كومبزCombs) في هذا الصدد إلى أهمية المدير من حيث الاختيار الأكفاء لهم باعتبارها مسألة تقف على رأس قائمة الأولويات في جميع البلدان. (كوميز، 1971، ص243)

وتلعب الممارسات والسلوكيات الإدارية الإيجابية للمدير دوراً مهماً في تنمية الاتجاهات عند العاملين وكذلك المتعاملين معه من المستفيدين (الداخليين والخارجيين) الأمر الذي يشعرهم بالارتياح والرضا في عملهم وتعاملهم ما يعزز الروح المعنوية لديهم ويوفر المناخ التنظيمي الإيجابي والملائم الذي يشجع على الإبداع.

وقد أشارت واحدة من وثائق منظمة (اليونسكو) حول هذا الموضوع ومدى أهمية الممارسات الإدارية التي يؤديها المدير في المؤسسة والذي يكمن في مقدرته على تنظيم وتهيئة الظروف الإدارية التي لا تبدأ ولا تنتهي داخل جدران المؤسسة بل لابد أن تشمل مختلف الأنشطة والفعاليات والمعلومات التي تتبع في البيئة الثقافية والتكنولوجية، فمدير اليوم والمستقبل يراد منه أن يكون قائداً في المجتمع لا مجرد مدير في مؤسسته. (اليونسكو، 1980، ص14)

ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية مدراء شعب ضمان الجودة في كليات ومعاهد جامعة بغداد باعتبارهم أعضاء فاعلين في منظماتهم ومدى أهمية الممارسات الإدارية التي يقومون بها داخل ذلك التنظيم، فضلاً عن أهميته لتعريف مدراء هذه التشكيلات الإدارية في جامعة بغداد بمستوى ممارساتهم الإدارية العملية اليومية وذلك من خلال تقويمهم لأدائهم ذاتياً لأجل القيام بأداء أدوارهم بالصورة الصحيحة لتحسين واقع الإدارة لديهم.

أن أهمية البحث تتلخص في أهمية الكشف عن واقع الممارسات الإدارية اليومية العملية لمدراء هذه الشعب والوحدات الإدارية وكذلك معرفة نواحي القصور بأدائهم ان وجدت والتعرف على السبل التي من شأنها أن تساعد على تطوير هذه الممارسات بشكل أفضل في ضوء المتغيرات الإدارية والمجتمعية الحديثة الحاصلة حالياً. وتبدو أهمية البحث – إضافة إلى ما تقدم– وعلى حد علم الباحث أنه لم تتطرق أياً من البحوث والدراسات السابقة إلى مثل هذا الموضوع، الأمر الذي جعل من الأهمية بمكان أجراء مثل هذه الدراسة.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- مستوى الممارسات الإدارية العلمية اليومية لمدراء شعب ضمان الجودة في الكليات والمعاهد العليا في جامعة بغداد للعام (2012–2013)؟.
- الممارسات الإدارية اللازمة لتطوير أداء المدراء وتحسين أعمالهم؟

حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** المدراء والمديرات لشعب ضمان الجودة .
- **الحدود المكانية:** الكليات والمعاهد العليا في جامعة بغداد.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2012–2013.
- **الحدود الموضوعية:** الممارسات الإدارية العملية– تقويم ذاتي.

تحديد المصطلحات:

سوف يقوم الباحث بإعطاء التعاريف الخاصة بالمصطلحات التي يتضمنها البحث الحالي وكالآتي:

1. التقويم (Evaluation):

- عرفه (محمد، 1983) بأنه: تحديد مدى التطابق فيما بين الأداء والأهداف (محمد، 1983، ص10).
- وعرفه (رمزي، 1998) بأنه: العملية التي تسمح بالوصول إلى الحكم عن قيمة الشيء (رمزي، 1998،ص91).
- ويعرفه (العجيلي وعبد الزهرة، 1998) بأنها: العملية التي تشخص مسارات ويكشف الخلل والقصور في الأداء ونواحي القوة والنجاح ويساعد على اتخاذ القرارات السليمة (عبد الزهرة والعجيلي، 1998، ص305).

2.التقويم الذاتي (Self-Evaluation):

- يعرفه (خطاب وخليل، 1996) بأنه: العمل الذي يقوم به الإنسان لتقويم ذاته بذاته فيحاسب نفسه ويراجعها ويعتز بممارساته ويعززها أو أن يعدلها ويطورها.
- ويعرفه (عبد الغني، 2000) بأنه: مجموعة من الأنشطة المخططة وفق منهجية علمية سليمة تتسم بالاستمرارية ويتم تنفيذها بشكل مرحلي أو دوري متتابع (عبد الغني، 2000، ص76).

3.الممارسات الإدارية (Management Practices):

- ويعرفها الباحث نظرياً بأنها: مجموعة العمليات والإجراءات التي يقوم بها ويمارسها المدير لتسيير شؤون الشعبة بما فيها من موظفين ومستخدمين لتحقيق الأهداف العامة.
- ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة البحث من المديرين والمديرات على الأداة المحددة لهذا الغرض.

4.شعب ضمان الجودة :

ويعرفها الباحث نظرياً بأنها: التشكيلات الإدارية المعنية بتمشية الأمور المتعلقة بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وتقويم الأداء للعاملين والتدريسيين وغيرهم في المؤسسة التعليمية (الكلية أو المعهد) وتكون مرتبطة ارتباطاً مباشرةً بمكتب العميد.

5.جامعة بغداد University of Baghdad:

هي حرم آمن ومركز إشعاع حضاري، فكري وعلمي وتقني في المجتمع يزدهر في رحابها العقل وتعلو فيه قدرة الإبداع والابتكار لصياغة الأهداف الواردة في القانون، وعليها أن تقوم بالدراسات والبحوث المستمرة في شتى جوانب المعرفة الإنسانية... وتتألف الجامعة من كليات ومعاهد عليا ومراكز للبحوث وأية تشكيلات أهرى حسبما تدعو الحاجة إليه في نواحي المعرفة النظرية والتطبيقية. (المادة 9 و12 من قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

الإطار النظري:

مفهوم التقويم:

يعد التقويم من المواضيع الأساسية التي ينبغي ان يستند عليها أي نظام، إذ يتم من خلاله تشخيص سير العمل الإداري والإجرائي في المؤسسة أياً كان نوعها ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها. ويمكن اعتبار التقويم قضية حساسة في الإدارة وعنصر أساسياً في الحلقة الإدارية، لأن النظام الإداري الذي لا يقوّم النتائج لا يمكن عده نظاماً إدارياً دقيقاً. (ميريديدغ، 1992، ص26)

والتقويم هو عملية مستمرة ومتواصلة في المؤسسة، إذ أنها العملية التي تعني بجمع المعلومات وتحليلها بشكل دوري للتعرف على مواطن القوة والضعف بهدف تحسين الأداء للعاملين، وهي كذلك تمثل أساساً للتطور وضمان الجودة للعملية الإدارية. وتهدف عملية التقويم الناجحة في المؤسسة الإجابة على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بسير العملية الإدارية والتنظيمية وكذلك الأطراف المشاركة فيها بما فيهم من مدراء وعاملين ومستخدمين...وغيرهم، إذ أن الإجابة الحقيقية في عملية التقويم هي بمثابة المحك والمستوى الفعلي الذي نستطيع من خلاله بناء الرؤية وما يمكن عمله من تعديل أو تطوير وغيرها. وقد وضع الباحث مضمون موجز لبعض الأسئلة المتعلقة في عملية التقويم في المؤسسة الإدارية أو التربوية وهي كالآتي:

- ما الذي نريد تحقيقه في المؤسسة من حيث الأهداف والمخرجات.
- ما مدى جودة أداء العاملين فيها (مدير، عاملين، غيرهم...).
- كيفية قياس مستوى الجودة للأداء والأهداف والمخرجات.
- ما مدى تحقيق الأهداف للمجتمع المحيط بالمؤسسة.
- هل كان الأداء الإداري والتنظيمي ناجحاً.
- هل بالإمكان تطوير وتحسين ما تحقق من نتائج...

إن هذه الأسئلة وغيرها بمثابة الأطر أو الأسس التي يقوم عليها المقوّم في عملية التقويم للأداء للأفراد وللمؤسسة، أضف إلى ذلك الخطوات التي لابد أن يقوم بها من حيث الإدراك والالتزام بأهمية عملية التقويم وتحديد رسالة المؤسسة المراد تقويم اداءها ومعرفة أهدافها العامة والخاصة وتحديد معايير الأداء وقياسها وتوفير المستلزمات والوسائل المناسبة لذلك.

ومن الأهمية بمكان ان نضع عدداً من النقاط التي تؤكد على أهمية التقويم لأداء العاملين باعتبارها عملية ضرورية وفقاً لما يلي:

- أنه وسيلة هامة لمعرفة مدى التقدم الحاصل الذي يحرزه الفرد أو الجماعة نحو تحقيق هدف معين.
- يساعد في تحديد نواحي الضعف والقوة في أي عمل.
- يساعد في التعرف على مدى تحقيق المؤسسة للأهداف الموضوعة لها مقدماً.
- يفسر الانحرافات في النتائج الفعلية عما هو مخطط لها تفسيراً واضحاً.
- تحديد المراكز الإدارية المسؤولة عن الانحرافات.
- اتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتجنب الانحرافات.

(خيري وآخرون، 2013: ص784)

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا أن التقويم عملية ضرورية ولابد منها وتكاد تكون أساسية في العمل الإداري والتربوي وبنفس القدر نستطيع القول بأنها ليست بالعملية السهلة واليسيرة إذ انها لابد وأن تتوافر لها مقومات وأن تكون مستندة وفقاً للمنهج العلمي كي تكون دقيقة وعلى أكمل وجه.

التقويم الذاتي:

يقصد بالتقويم الذاتي أن يقوم الإنسان بمراجعة ذاته بذاته أي يراجع ويدقق ويحاسب ويعدل أداءه وممارساته السابقة ويحاول تطويرها.

وأن موضوع التقويم الذاتي فكرة قديمة قدم الإنسان والتراث العربي والإسلامي حافل بدعوة الفرد إلى تقويم ذاته ومحاسبة نفسه فهو البصير بها ومعرفة واقعه وسلوكه وتصرفاته والعارف بميوله ومشاعره واتجاهاته وهو المدقق والمحاسب الأول لذاته في كل ما يمارسه. وقد أجمل القرآن الكريم بإعجازه كل ذلك في آية (بَلِ الْإِنسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ) [القيامة : 14].

وقد رأى الرسول الأعظم (ص) أن من أهم مجالات تفوق الإنسان وتميزه قدرته على أن يدين نفسه عند الحيد عن الصواب فقد قال عليه الصلاة والسلام: ((الكيّس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت)). وقد دعا نبينا محمد (ص) إلى محاسبة النفس وحسن السلوك ووزن الأعمال في حديث شريف جعل فيه تقويم الإنسان ذاته خيراً من تقويم الآخرين إليه حيث قال: ((حاسبوا أنفسكم قبل ان تحاسبوا وزنوا أعمالكم قبل أن توزن عليكم)) صدق رسول الله.

وفكرة التقويم الذاتي في المؤسسات على مختلف أصنافها لا تعدو ما تقدم فهي عملية ان يحاسب العاملون ذاتهم بما فيهم من مدراء وموظفين وعاملين وغيرهم في المجالات المختلفة في التربية والتعليم. وأن يقوّم المدير ممارساته في مجالات العمل التي يقوم بها وفق معايير وأبعاد محددة.

ومن المألوف والمتعارف عليه أن يتم التقويم عادة من قبل أناسٍ آخرين يفوقون ذلك المدير أو الموظف خبرة أو منصباً أو سلطة في العمل والمسؤولية، أما التقويم الذي نقصده هنا هو تقويماً ذاتياً، أي يقوّم الإداري المسؤول في التشكيلات الإدارية في المؤسسة ذاته بمعزل عن الآخرين من خلال أداةٍ أو مقياس أعد لهذا الغرض وبذلك فأن التقويم الذاتي نوعاً من أنواع القياس والتقويم وهو يعد غاية بحد ذاته يهدف الوصول اليها لمعرفة مستوى الأداء من خلالها.

أن عملية التقويم الذاتي للعاملين في المؤسسات أياً كان نوعها نشاط ضروري ومهم وهو يؤثر على جميع جوانب العملية الإدارية، ويأتي في مقدمة ذلك هو المدير أو المسؤول الأول عنها الذي يعد بمثابة قمة الهرم الإداري لها وهو الرأس المفكر فيها وهو القائد الذي تقع على عاتقه أمورٍ عديدة. أن توظيف عملية التقويم الذاتي توظيفاً سليماً سيؤدي إلى رفع مستويات التحصيل والأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية في المؤسسة (العبد الله، 2002، ص103).

مبادئ التقويم الذاتي:

لابد من الإشارة إلى ان موضوع التقويم الذاتي لابد وأن يستند إلى مجموعة من المرتكزات الأساسية التي هي بمثابة المبادئ التي تدعو إلى تقويم مدراء شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء لأنفسهم وهي:

- ان الإنسان بطبعه يتفاخر وينجذب إلى الكمال فإذا ما توافرت لديه المعرفة وتبين نواحي القصور لديه بنفسه دونما وعظٍ أو إشارة من أحد فأنه سرعان ما يجد نفسه مطالب ذاتياً بالأداء الأفضل وتجاوز السلبيات.
- ان التقويم الذاتي يعزز لدى مدير الشعبة خاصية الإنسان المفكر والباحث فيمارس التفكير المبدع والعلمي الأمر الذي يجعله أن يفهم ذاته بشكلٍ أفضل.
- لابد من الإشارة إلى ان التقويم الذاتي هو أقل كلفة من الوسائل الأخرى وأكثر فاعلية وجدوى لأنه يعطي الصورة الحقيقية للمدير.
- التقدير والاحترام للمدير باعتباره إنساناً وتدريسياً وإدارياً كفؤا من خلال منحه الثقة والصدق وسلامة نواياه من أجل التطلع إلى التحسين والتطوير والتقدم في أداءه.
- أعطاء القناعة التامة والنصيب الأكبر لمدراء هذه الشعب والوحدات في هذه الكليات في تحسين أدائهم وممارساتهم العملية اليومية بأنه يعود لتقويمهم ذاتياً بعيداً عن الخبراء والموجهين وغيرهم.

شعبة ضمان الجودة.. البداية والتأسيس:

نتيجة للتسابق العلمي ما بين الجامعات العراقية نحو الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للمعايير الأكاديمية، كانت جامعة بغداد سباقة في هذا المضمار وذلك في العام2009 إذ تأسس أول قسم لضمان الجودة والاعتمادية وبعد فترة وجيزة تم دمج قسم ضمان الجودة والاعتمادية مع قسم الأداء الجامعي ليكون معنياً بتطبيقات الجودة والاعتماد والأكاديمي والخاصة بمعايير اتحاد الجامعات العربية وكذلك مسؤوليته عن إنشاء فروعاً له بمثابة وحدات فرعية تابعة له وعددها (28) شعبة في الكليات والمعاهد العليا للجامعة.

وبحسب موافقة وزارة التعليم والعالي والبحث العلمي/ جهاز الإشراف والتقويم العلمي بكتابها ذي العدد ت د/1560 في 2008/6/5 والعدد ت د/2429 في 2008/9/3 تم استحداث وحدات (الأداء الجامعي) في كليات جامعة بغداد، وكذلك الأمر المرقم 16270 في 2009/6/18 الذي يبين ارتباطها بمعاون العميد للشؤون العلمية مباشرة وفي تاريخ 2010/2/11 وحسب الأمر الجامعي 4710 يكون ارتباط الوحدة بعميد الكلية مباشرة وتجهيزها بكافة المتطلبات والموارد التي يحتاجها العاملون فيها لتكون تحت مسمى وحدة ضمان الجودة والأداء الجامعي.

ونتيجة للتوسع في الأنشطة والأعمال والمهام المناطة بهذه الوحدات تم تحويلها إلى شعب ضمن الهيكلية الإدارية للمؤسسة سواء كلية أو معهد، ولها خصائص الشعب الأخرى وامتيازاتها وتكون مرتبطة بالعميد مباشرة وذلك بموجب الأمر الجامعي المرقم31/119 في 2010/12/1 وتكليف شخص مسؤولاً بمثابة مدير للشعبة يكون حاملاً للشهادة العليا أما ماجستير أو دكتوراه وان يكون تدريسياً وقريباً من التخصص أن وجد وتحت مسمى (شعبة ضمان الجودة وتقويم الأداء).

مهام ومسؤوليات شعب ضمان الجودة :

أما بالنسبة لمهام ومسؤوليات شعب ضمان الجودة في كليات ومعاهد جامعة بغداد فهي كالآتي:

- تقديم المقترحات اللازمة لإعادة تصميم الملفات والاستمارات والجداول لتقويم الأداء واقتراح بدائل التقييم بالشكل الذي يعمل على تحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية والتي تتماشى وقانون الخدمة الجامعية.
- إدامة وتحديث قاعدة البيانات الخاصة بكل ملف من الملفات التقويمية وخاصة الجوانب التربوية والعلمية ونشاطات كل قسم من أقسام الكلية.
- إنشاء قاعدة بيانات حديثة ومتطورة.
- إنشاء موقع الكتروني وتحسين شبكة الانترنيت في الكلية.
- وضع آلية لتقييم فعلي للمتميزين على أساس حجم الأعمال المنجزة وجودة أداء العمل.
- تطوير الكادر التدريسي من خلال زجهم في البعثات الدراسية والزمالات.
- دراسة الاحتياجات الفعلية للأقسام من الأجهزة والمواد والمختبرات وقاعات دراسية مزودة بأجهزة عرض وأجهزة صوتية.
- تفعيل دور التعليم المستمر بفتح دورات تطويرية لكافة المستويات وخصوصاً تعليم الحاسوب وبرنامج تدريب الكوادر لتطبيق برنامج الجودة (خطة تنفيذ برنامج الجودة في الكلية بالاعتماد على أهداف الجودة).
- إقامة ندوات علمية ومؤتمرات ومعارض للكتاب.
- إنشاء قاعدة معلومات في كل قسم وتحديثها باستمرار وتزويد وحدة ضمان الجودة والاعتمادية في الكلية بنسخ منها وعند كل تحديث والتي تتضمن ما يلي:

أ. توثيق البحوث المنشورة والمقبولة للنشر (مفردة أو مشترك) وجهة وتاريخ النشر والقبول.

ب.توثيق الكتب المؤلفة والمترجمة.

ج. توثيق الدورات التدريبية (مشارك أو محاضر).

د. توثيق لجان المناقشات (الدكتوراه، الماجستير، الدبلوم العالي).

هـ. توثيق الندوات والمؤتمرات العلمية داخل القطر وخارج القطر.

و. توثيق المشاركة في اللجان ضمن وزارة التعليم العالي والوزارات الأخرى.

ز. توثيق المشاركة في النشاطات (براءة اختراع، جوائز علمية، مهمات علمية، شهادات تقديرية وأي نشاطات أخرى).

ح. توثيق عدد الأطاريح والرسائل والبحوث التي قدمها التدريسي.

ط. توثيق المناصب الإدارية وتواريخها.

ي. توثيق عدد الساعات التدريسية للدراسات الأولية والعليا.

ك. توثيق عدد الطلبة الذين يشرف عليهم (دكتوراه، ماجستير، دبلوم عالي).

ل. توثيق عدد التشكرات وتواريخها (الوزير، رئيس الجامعة، العميد).

م. توثيق الالتزام بالدوام.

توثيق المعلومات الأساسية لكافة منتسبي القسم وتشمل:

- الاسم الرباعي.
- اللقب العلمي وتاريخ الحصول عليه.
- الشهادة وتاريخ الحصول عليها.
- الكلية والجامعة والدولة المانحة للشهادة.
- التخصص العام والدقيق.
- المواليد.
- تاريخ التعيين.
- تاريخ ترك العمل.
- تاريخ إعادة التعيين.
- الدرجة والمرحلة.
- رقم وتاريخ هوية الأحوال المدنية وجهة الإصدار.
- قم وتاريخ شهادة الجنسية العراقية وجهة الإصدار.
- رقم البطاقة التموينية ومركز التموين.

واجبات ومسؤوليات مدير الشعبة:

لقد أكدت العديد من الدراسات التي أجريت حول موضوع المدير، إذ أنه ليس بالإمكان إعطاء تصور دقيق وأكثر تحديد لمهام مدير المؤسسة. وبالرغم من ذلك فأن هناك بعض الملامح التي لابد وأن تكون متوفرة فيه، فهو عضواً فاعلاً في المجتمع المحيط وان العلاقة وثيقة بينه وبين العاملين.

فالمدير هو ذلك الإنسان الذي يهتم بأعمال وتقييم كيفية إنجاز الآخرين لأعمالهم، وهو ذلك الشخص المعني بإقرار الخطط السليمة والفاعلة التي تسهم في تحقيق الأهداف للمؤسسة. (شوقي، 1995، ص3)

ولقد تطورت مهام ومسؤوليات مدير شعبة ضمان الجودة وتقويم الأداء وذلك بتطوير أهداف ووظائف المؤسسة التعليمية (الكلية أو الجامعة) وكذلك رسالتها وأهدافها نحو الجودة والاعتمادية، فهي لا تقتصر على مدير يهتم بإنجاز الوظائف الإدارية التقليدية كالإجابة على البريد

اليومي والكتب الرسمية أو متابعة الموظفين والحضور والغياب وغيرها.

فلقد تعددت هذه المهام إلى أبعد من ذلك وهو ما يزيد من العبء الوظيفي له باعتباره تدريسياً وهو غالباً ما يكون من حملة الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراه)، الأمر الذي أوجد لديه العديد من الالتزامات تجاه الطلبة والتدريس والبحث العلمي وتغطية النصاب أسبوعياً. وهو لا يعني ان العجلة لا تدور فلابد من الموائمة ما بين هذه الأمور، وعادة ما تتلخص واجبات ومسؤوليات مدير الشعبة بالأمور الآتية:

- متابعة أداء العاملين بالشعبة بصورة عامة ومدى التزامهم.
- التواصل المستمر مع رئاسة الجامعة (قسم ضمان الجودة) والإطلاع على كل ما هو جديد.
- حضور الاجتماعات واللقاءات الدورية لمدراء الشعب في الجامعة.
- حضور الندوات وورش العمل التي تقيمها الجامعة أو إرسال من ينوب عنه.
- تمثيل الكلية أو المعهد في المحافل واللقاءات المحلية أو الدولية.
- حضور مجلس الكلية الأسبوعي إذا لزم الأمر أو في حالة استدعاءه لعرض موضوع يتعلق بالجودة.
- إقامة الندوات والدورات التدريبية وورش العمل داخل الكلية للعاملين أو التدريسيين.
- وضع أهداف الجودة الخاصة بالكلية وبالتشاور مع عمادة الكلية.
- تقديم الدعم والمشورة للعاملين والتدريسيين وخاصة في ما يتعلق بمليء الملفات الأكاديمية السنوية.
- تفعيل النشر ثقافة الجودة في أقسام ووحدات الكلية.
- متابعة مليء ملفات الأداء العام للكلية الخاص باتحاد الجامعات العربية.
- المشاركة بالمؤتمرات المتعلقة بالجودة داخل وخارج العراق ومحاولة توظيف ذلك في إجراءات العمل....وغيرها.
- الدراسات السابقة:
- سوف يقوم الباحث بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والتي أمكن الحصول عليها وبقدر تعلقها بموضوع البحث الحالي وحسب تسلسلها التاريخي وهي كالآتي:
- أدراسة الطوباسي (1980) أجرى الطوباسي دراسة بعنوان ((تحديد الممارسات الإدارية للمديرين ومشكلات العمل الإداري كما يراها المديرون والمعلمون)). حيث استخدم الباحث استبانة كأداة للأعمال الإدارية واستبانة للكشف عن المشاكل التي يعاني منها المدراء في المدارس الثانوية في سلطنة عمان. حيث أظهرت هذه الدراسة وجود عدد من المشكلات في مجالات العمل كذلك تبين ان لا وجود لأثر الجنس على عدد من المشكلات التي يواجهها مدراء هذه المدارس.
- دراسة بويلين (Bouillon, 1996) وعنوانها ((التعرف على الممارسات الإدارية اليومية للمديرين الجدد في مدارس مختارة من كاليفورنيا)). حيث قام الباحث بإعداد استبانة خاصة طبقت على عينة من المدراء في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت الدراسة ان هناك القليل من الدعم والمساعدة للمديرين الجدد، وكذلك أظهرت حاجة هؤلاء المديرين الجدد إلى التدريب في عدد من المواضيع الإدارية المهمة كالموازنات والبرامج المدرسية. وأوصت الدراسة بأن يكون للمدراء برامج تدريبية للتعريف بالممارسات الإدارية والمالية والتخطيط والمساعدة في حل الصراعات واتخاذ القرار.
- دراسة (شافي، 2001) أجرت شافي في العام 2001 دراسة ميدانية بعنوان ((الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية بدول الإمارات العربية المتحدة)) حيث قامت ببناء أداة لقياس مستوى الممارسات الإدارية على عينة مؤلفة من (96) مدير ومديرة مدرسة وأظهرت الدراسة ان مستوى مدراء المدارس في الممارسات الإدارية كانت جيداً على الرغم من الحاجة إلى دورات التطويرية والتدريبية والإطلاع على المفاهيم الإدارية الحديثة وكما أوصت بها هذه الدراسة.
- دراسة (صالح، 2007) أجرى صالح دراسة بعنوان ((واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الخيرية بالعاصمة)) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة المدراء في هذه المدارس لمسؤولياتهم والموازية ما بين المهام الإدارية والفنية فيها، حيث كانت عينة البحث مكونة من (296) فرداً وهو كامل مجتمع البحث، إذ قام الباحث بتوزيع استبانة خاصة بالبحث قام ببناءها وأن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة هو أن المدراء غالباً ما يمارسون مسؤولياتهم الإدارية والمتعلقة بسير العمل والتنظيم وبدرجة أحياناً يمارسون مسؤولياتهم تجاه الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.

إجراءات البحث:

لقد أتبع الباحث مجموعة من الخطوات التي لابد من إجراءها في هذا البحث وهي كالآتي:

1. مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من (28) فرداً وهو مجموع المديرين والمديرات الذين يتولون إدارة الشعب الخاصة بضمان الجودة في الكليات والمعاهد العليا في جامعة بغداد للعام الدراسي (2012-2013) إذ بلغ عدد الذكور منهم (19) مديراً و(9) مديرات وكما موضح في الجدول (1).

جدول (1): يوضح مجتمع البحث

الموقع	العدد	الجنس	
		مدير	مديرة

الكليات	24	16	8
المعاهد العليا	4	3	1
المجموع	28	19	9

2. عينة البحث:

وبما أن مجتمع البحث قليل نسبياً فقد حرص الباحث على أن تكون مجتمع البحث هو عينته، وقد استطاع الباحث استرداد (24) استبانة من مجموع مجتمع البحث فبذلك تكون عينة البحث بنسبة (86%) من مجتمع البحث.

3. أداة البحث ووصفها:

لما كان هذا البحث يهدف إلى التعرف على مستوى الممارسات الإدارية الذاتية لمدراء شعب ووحدات ضمان الجودة في كليات جامعة بغداد، فقد أضحى لزاماً ان يقوم الباحث ببناء أداة أو مقياس لقياس ذلك. فبالنسبة إلى فقرات الاستبانة (الأداة) المعدة لهذا الغرض فقد اعتمد الباحث في بناءها على عدة مصادر هي:

أ- الأدبيات والمصادر المتعلقة بمفهوم التقويم وتقويم الأداء وخاصة في موضوع التقويم الذاتي.

ب- الاستبانة المفتوحة (السؤال المفتوح) الذي وجهة الباحث إلى مجموعة من الأساتذة والمدراء والمتخصصين في هذا المجال، ومن لهم علاقة بهذا الموضوع، إذ طلب منهم أعطاء الفقرات أو الأسئلة التي يرون أنها مناسبة وملائمة لمدير التشكيل الإداري للإجابة عليه لغرض تقييم أداءه ذاتياً، حيث بلغ عددهم (17) خبيراً ومخصصاً.

ج- ما حصل عليها الباحث من فقرات ضرورية وأستفاد منها من الدراسات السابقة وخاصة الأداة المعدة في دراسة (رمزي، 1994).

د- تواصل الباحث مع عدد من المتخصصين والمعنيين في المجالات المختلفة كالأداة العامة وإدارة الأعمال والإدارة التربوية والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي وغيرهم وممن لهم علاقة بمثل هذا الموضوع.

هـ- هـ-في ضوء ما حصل عليه الباحث من فقرات للأداة (الاستبانة) وعددها (47) فقرة، تمكن من إعادة النظر بها والأخذ بالآراء والمقترحات من حيث التعديل ومدى ملائمتها مع طبيعة مجتمع البحث، وكذلك سلامة العبارات وصحتها من الناحية اللغوية. فقد تمكن الباحث من بناء الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية والتي أعدت لتتناسب مع طبيعة البحث، إذ أنها بمثابة استبانة للتقويم الذاتي لمدير الشعبة أو الوحدة في الكلية أو المعهد في جامعة بغداد، إذ يحلل بها دور المدير في هذا التشكيل الإداري وما يقوم بها من ممارسات وسلوكيات إدارية وتنظيمية، أي أن المدير يقوم بتقييم أداءه وممارساته ذاتياً، وقد أعطيت ثلاث مستويات للإجابة وهي (كبيرة، متوسطة، قليلة) وما على المجيب سوى الإجابة أمام المستوى المناسب.

4. صدق الأداة:

يراد بالصدق انه يمثل أحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الأداة، وأن الأداة وضعت لتقيس ما وضعت لقياسه. (الظاهر وآخرون، 1999، ص132) (لوفيل، 1976، ص72)

ويعتبر الصدق واحداً من الخصائص السايكومترية التي لابد من توافرها في الاختبارات والمقاييس (Ebel, 1972, P.435) وباعتبار أن الصدق هو مؤشر مهم على قدرة المقياس في قياس ما أعد من أجله. (Harrison, 1983, P.11)

ويعد الصدق الظاهري أحد أنواع الصدق التي يستخرج عن طريق عرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء والمحكمين للحكم على مدى صلاحية الفقرات وإمكانياتها لقياس الخاصية المراد قياسها. (Allen and Yen,1979,P.96) ويمكن تقويم درجة الصدق الظاهري عن طريق التوافق بين تعديلات المحكمين. (Behrens, 1981, P.24)

ومن أجل التأكد من صدق الأداة وملائمتها للبيئة والإدارية في مؤسساتنا التعليمية وكذلك بالنسبة للمديرين والمديرات في بهذه الشعب في الكليات والمعاهد العليا، فقد عرضت الأداة على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم الإدارية والتربوية والنفسية وكان عددهم (14) خبيراً. إذ طلب من هؤلاء الخبراء ابداء وجهات النظر الخاصة بهم وكذلك المشورة العلمية في مدى ملائمة هذه الفقرات وصلاحيتها للبيئة التربوية والإدارية. ومن أجل معرفة وقياس مدى تناسبها للممارسات الإدارية العملية لمدراء هذه التشكيلات في جامعة بغداد.

وكذلك معرفة صلاحية الفقرات من حيث المعنى والمفهوم والدقة اللغوية وكذلك المضمون لكل فقرة وملائمتها لما وضعت من أجله. وبعد الإطلاع على ما أجاب عنه الخبراء والمختصين وكذلك وجهات النظر الخاصة بهم فقد أجريت على هذه الفقرات والتي عدها (47) فقرة تغيرات فقد تم حذف عدد من الفقرات وعددها (8) فقرات لعدم ملائمتها وكونها لا تتوافق مع هذا الموضوع، فضلاً عن دمج (6) فقرات، كذلك بعض التعديلات عليها من الناحية اللغوية والتي منحت الفقرات المتانة والرصانة بشكل أفضل وهي بذلك تصويبات لا تلغي المعنى والمضمون للفقرة، وأن هذا الإجراء قد أضاف وأكسب الأداة صفة الصدق الظاهري وصدق المحتوى، إذ أن الرجوع إلى آراء الخبراء والمحكمين والأخذ بآرائهم هو الأسلوب الأمثل والمتبع لضمان توفر مثل هاتين الخاصيتين لأداة البحث. وبعد الانتهاء من هذه الإجراءات كانت الحصيلة النهائية أن الباحث قد استقر على الأداة مؤلفة من (33) فقرة ملحق رقم (1) وبصيغتها النهائية وبنسبة اتفاق للخبراء (80%) فأكثر وبذلك تكون أداة البحث (الاستبانة) قد اكتسبت صيغة الصدق وتكون بذلك جاهزة للتطبيق.

5. أسلوب تفريغ وتحليل الإجابات:

نظراً لأن النتائج نسبية في مثل هذه الاختبارات وليست مطلقة فأننا نستخدم النسبة المئوية والمتوسط الحسابي، فبعد أن يقوم المستجيب بالإجابة أمام المدرج الثلاثي من حيث الممارسة التي يقوم بها المدير (كبيرة، متوسطة، قليلة) وما عليه سوى وضع علامة (√) أمام الفقرة التي تتناسب مع ما يراه صحيحاً، وقد وضعت أوزاناً لكل مستوى من هذه المستويات في الأداة حيث تفرغ الإجابات كل واحدة على حده من حيث الإجابة كفقرة وكذلك للعمود بحيث تعطى لها ثلاث درجات (3، 2، 1) على التوالي وهي الدرجة (3) مستوى جيد والدرجة(2) مستوى متوسط والدرجة (1) مستوى ضعيف أو مقبول، علماً بان المتوسط الفرضي سيكون (2) درجتين وهو يمثل عتبة القطع.

عرض النتائج وتحليلها:

جدول (2) الفقرات مرتبة بشكل تنازلي من حيث درجة الممارسة

التسلسل	التسلسل في الأداة	الوسط المرجح	النسبة المئوية
	20	3,00	100
	5	2,96	98,5
	11	2,96	98,5
	10	2,94	98
	33	2,94	98
	7	2,91	97
	12	2,88	95,5
	13	2,88	95,5
	16	2,847	95,5
	26	2,84	95
	18	2,83	94,5
	9	2,80	93
	14	2,80	93
	32	2,75	91,5
	19	2,75	91,5
	31	2,70	91
	4	2,70	91
	25	2,66	88,5
	1	2,63	87,5
	3	2,62	87
	29	2,61	86
	2	2,54	85
	15	2,52	84
	28	2,51	82,5
	24	2,45	81,5
	17	2,37	79
	23	2,35	78,5
	8	2,21	73,5
	27	2,20	73
	22	2,16	72
	30	1,83	61
	6	1,71	57
	21	1,62	54,5
المعدل العام		2,51	%83,3

يتضح من الجدول (2) ان الفقرات قد رتبت بشكل تنازلي من حيث درجة أهميتها لمعرفة تطبيق الممارسات الإدارية لمدراء شعب ووحدات ضمان الجودة وهو ما يتعلق بالإجابة على هدف البحث لمعرفة مستوى الممارسات الإدارية للمدراء، حيث أظهرت النتائج لأفراد عينة البحث كالآتي:

- أن المعدل العام لإجابات أفراد عينة البحث كانت بوسط مرجح مقداره (2,51) وبوزن مئوي مقداره (0,83) وهو ما يدلل على أن مستوى الممارسات الإدارية لديهم كان بدرجة كبيرة وهو مؤشر جيد.
- تراوحت إجابات المدراء والمديرات ما بين أعلى درجة حدة مقدارها (3,00) وبوزن مئوي مقداره (100%) وهي الفقرة (20) والتي تنص على (أعمل على جعل كل ما يتم إنجازه هو جهد جماعي) وهو ما يفسر لنا أن المدراء يسعون بكل ما لديهم لجعل الإنجاز المتحقق لعمل هذه الوحدات هو تعاوني ومشترك ولا وجود للجهود الفردية أو التحييز لـ(الأنا) الفردية أو الطابع الشخصي. وأن أدنى درجة حدة كان مقدارها (1,62) وبوزن مئوي مقداره (54,5) للفقرة (21) والتي تنص على: (أحاول الابتعاد عن التقييد الحرفي بالقوانين والتعليمات) وهو ما يوضح لنا أن المدراء يخشون التصرف بحرية في التعامل مع الأمور، وأن القوانين والتعليمات هي السائدة من حيث تطبيقها حرفياً ويعزى ذلك الخشية من الوقوع بالخطأ والابتعاد المسألة حول ذلك.
- ان معظم الفقرات قد تجاوزت عتبة القطع البالغة (2,00) بحسب ما جاء بإجابات أفراد العينة وهو ما يؤكد شيوع ممارسات وسلوكيات إدارية جيدة تسود أجواء العمل لهذه المؤسسات في كليات ومعاهد وعي تمثل المستوى الضعيف في الممارسات الإدارية وهي الفقرات (30، 6، 21) على التوالي:
  - (أحيط بالتعليمات والقوانين دون الالتزام بها حرفياً)
  - (أشجع تبادل الزيارات ما بين العاملين معي)
  - (أحاول الابتعاد عن التقييد الحرفي في القوانين والتعليمات)

وهذه الفقرات تشير إلى أن المدراء بحاجة إلى المرونة بشكل أكبر في التعامل مع القوانين والأنظمة والتعليمات والابتعاد عن البيروقراطية

الإدارية والتوجه نحو اللامركزية في الإدارة، فضلاً عن الانفتاح على الآخرين من خلال فتح قنوات اتصال أكثر فعالية مع العاملين وفيما بينهم داخل هذه الوحدات والشعب. كذلك التشجيع على الإحاطة بكل ما هو جديد من قوانين وأنظمة وتعليمات وغيرها خدمة للعمل والعاملين وتحقيق أهداف المؤسسة.

الاستنتاجات:

- ان الممارسات الإدارية لمدراء ومديرات شعب ضمان الجودة وتقويم الأداء بصورة عامة كانت بدرجة كبيرة وهو مؤشر جيد جداً.
- أن المديرين والمديرات يدركون أهمية تطوير الأداء العمل ولسلوكياتهم الإدارية اليومية وهو ما اتضح من خلال الاهتمام بالإجابات والتأكيد عليها من قبل أفراد عينة البحث.
- على الرغم من الإجابات التي دلت على مستوى جيد، لكن الأمر لا يعني أن هذه الممارسات هي التي تكتفي بها، وإنما السعي لممارسات ذات مستوى أفضل.
- ان مدراء هذه التشكيلات الإدارية يميلون إلى التمسك الحرفي بالقوانين والتعليمات والخشية من الانفتاح نوعاً ما بين العاملين داخل هذه الشعب، وهو ما يعني مدى تمسكهم بالمنصب الإداري الذي يشغلونه أو ربما عدم التفريط به.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث فأن الباحث يضع عدداً من **التوصيات هي:**

- ضرورة قيام مدراء هذه الشعب بتقييم ممارساتهم الإدارية ذاتياً أو من قبل الآخرين وبشكل متواصل ودوري.
- إعادة النظر بالممارسات والسلوكيات الإدارية لهؤلاء المدراء وخاصة فيما يتعلق بالعاملين من حيث الاتصال والتعاون وتبادل الزيارات.
- إعادة النظر بالصلاحيات والقوانين الممنوحة لهؤلاء المدراء بحيث تكون أكثر اتساعاً من حيث الممارسة بسهولة ويسر.
- ضرورة إشراك هذه التشكيلات للعاملين معهم في عملية اتخاذ القرار أو التخطيط وغيرها لترسيخ التعاون المشترك في العمل الإداري اليومي.
- إعادة النظر في أساليب اختيار هؤلاء المدراء وفقاً لمعايير محددة لتكون أكثر موضوعية خدمةً لأداء أفضل لهذه الشعب.

المقترحات:

- أجراء دراسة لمعرفة الممارسات الإدارية لمدراء هذه الشعب من وجهة نظر العاملين معهم.
- أجراء دراسة لمعرفة الممارسات الإدارية للمدراء وعلاقتها بالروح المعنوية أو الرضا الوظيفي للعاملين معهم.
- أجراء دراسة تقييم ذاتي لمدراء شعب ضمان الجودة أنفسهم أي تقييم الزميل لزميله وتكون أكثر اتساعاً.

المصادر

المصادر العربية:

1. أحمد، إبراهيم أحمد (1999) نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات العربية، السعودية– الرياض.
2. البيضاني، لقاء حسن (2002) دراسة وصفية تحليلية للممارسات التدريسية عند مدرسي ومدرسات الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية–ابن الهيثم، بغداد–العراق.
3. ثناء عبد الجبار، وآخرون (2013): التقويم وأثره في تحسين جودة التعليم الجامعي، دراسة تطبيقية، بحوث المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة–الأردن، 2–2013/4/4، عمان–الأردن.
4. حميدي، فضيلة عباس (2002)، تقويم الكفاءة الإدارية لمديري المدراء المهنية المسائية من وجهة نظر المدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– ابن الهيثم.
5. خطاب، محمد ومحمد خليل (1996)، دليل المعلم في التقويم الذاتي، المملكة العربية السعودية– وزارة المعارف.
6. خيري، ثناء عبد الجبار، وآخرون (2013): التقويم وأثره في تحسين جودة التعليم الجامعي، دراسة تطبيقية، بحوث المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة–الأردن، 2–2013/4/4، عمان–الأردن.
7. خيري، عبد اللطيف إسماعيل (1976) واقع الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد–الأردن.
8. رمزي، عبد القادر هاشم (1997)، في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، الطبعة الثانية، عمان–الأردن.
9. شافي، عائشة جاسم محمد (2001) الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية في دولة الامارات العربية المتحدة (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمارات عين شمس، مصر.
10. شوقي، ناجي جواد (1995)، إدارة الأعمال–منظور كلي، دار الكتاب للطباعة والنشر، بغداد– العراق.
11. صالح، سلطان بن محمد (2007)، واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الخيرية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة–قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
12. الطاهر، زكريا وآخرون (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع–الأردن–عمان.

13. الطوباسي، عادل (1980)، تحديد الممارسات الإدارية التي يشعر بها المديرون والمعلمون في العمل الإداري، أطروحة دكتوراه غير منشورة- الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.
14. عبد الغني، عائشة (2000)، التقويم الذاتي للمؤسسة المدرسية، ورشة عمل التقويم الذاتي خطوة لرفع الكفاءة الإنتاجية بالمدرسة البحرينية (6-7) مايو، وزارة التربية والتعليم، دولة البحرين.
15. العبد الله، إبراهيم يوسف (2002)، رفع كفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت-لبنان.
16. العجيلي، صباح وعبد الزهرة (1998)، التقويم التربوي، رزمة تدريبية لدورات اختيار مديري المدارس، وزارة التربية- المديرية العامة للإعداد والتدريب- معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد-العراق.
17. كومبز، م-ف (1971)، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة-مصر.
18. لوفيك، ك ولسون (1976): حتى تفهم البحث التربوي، ترجمة إبراهيم بسيوني عميره، دار المعارف، القاهرة-مصر.
19. محمد، عوض (1983)، مقدمة في الإحصاء، مؤسسة دار جون وايلي وابناءه، عمان-الأردن.
20. مريديدغ، هيوز (1992)، الإدارة التربوية، ترجمة كمال الجراح وفائز مهدي، الملف الإعلامي التربوي، العدد/6، وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات التربوية، بغداد-العراق.
21. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون رقم 40 لسنة 1988 المادة (9) و(12)- جمهورية العراق.
22. اليحي، يحي بن عبد الرحمن (2001)، الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية في منطقة الرياض التعليمية، كلية التربية-جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة.
23. اليونسكو (1980)، المعلمون والتعليم خارج المدرسة، رزمة تعليمية، قسم العاملين في التربية، سكرتارية منظمة اليونسكو.
24. المصادر الأجنبية:
25. Allen, M.J and Yen, W.N. (1979) International to Measurement Theory, Monetreyeali Books Cole.
26. Bouillon, Wkit. (1996) Educational Administration in Secondary School in California , New York: Holt-Rinehart and Winston.
27. Broq.W. (1981) Appling Education Research A Practical Guide For Teacher, New York.
28. Ebel, R.L. (1972) Essentials of Educational Measurement. Englewood Cliffs, Prentice- Halle, Inc, New Jersey.
29. Fullan, M. (1997) What Worth Fighting For in The Principal ship, New York.
30. Harrison, A. (1983) Alanguage Tasting Hand Book, The Macmaillan Press, London.
31. Hind, IAN (1999) Strategic Planing For Education Reform , Apaper Presented in the International Conveyance on Education Reform in The UAE.
32. Mehren, W.A (1984): Measurement and Evaluation in Education and Psychology, New York Hall. Rineher and Winstor.
33. Mullkeen, I. A. etal. (1994) Democratic Lead ship The Changing Concept of Administrative Preparation, NJ Ablex Publishing Corpora-Tion

أثر الأدارة اتعليمية في ضمان جودة التعليم الجامعي (قسم الهندسة المعمارية –فاكلتي الهندسة –جامعة السليمانية) حالة دراسية

د. آلان فريدون علي أمين
عميد المعهد التقني السليمانية/ جامعة بوليتكنيك السليمانية /اقليم كوردستان – العراق
alanameen27@yahoo.com

الملخص: *يهدف البحث الى دراسة واقع جودة التعليم في قسم الهندسة المعمارية في فاكلتي الهندسة –جامعة السليمانية واثر الادارة التعليمية فيها، حيث تعد تجربة ضمان جودة التعليم من التجارب الحديثة في اقليم كوردوستان كأحد السياسات الرئيسة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في اقليم كوردستان العراق ، وتحقيقا لهدف البحث وأكمال متطلباته باشر الباحث باعداد الاطار النظري للبحث بالافادة من ادبيات الموضوع وتم اختيار كلية الهندسة – قسم الهندسة المعمارية كحالة دراسية اعتمادا على تخصص الباحث في مجال الهندسة المعمارية وخصوصية القسم من حيث الدراسة النظرية والعملية وتحقيقا لمفهوم البحث في اثر ودور الادارة في تحقيق جودة التعليم . اعتمد البحث 32 عينة من الاداريين والتدريسيين في قسم الهندسة المعمارية وجرى اعداد استبانة لجمع بيانات الجانب الميداني ومن خلال اعتماد الاساليب الاحصائية تم تحليل النتائج واختبار الفرضيات وتوصل البحث الى ان واقع ضمان جودة التعليم في قسم الهندسة المعمارية ضمن اطار العلاقة بين الادارة نظام ضمان الجودة كان ضمن المعايير المعتمدة من خلال تطبيق الاليات الناجحة لتحقيق الجودة والتعاون بين اركان المؤسسات الجامعية (الادارة ،الهيئة التدريسية لخدمة العملية التعليمية للطالب).*

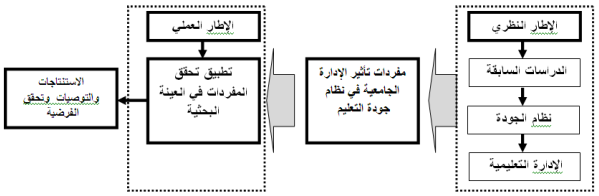
الكلمات المفتاحية :الإدارة التعليمية ، أدارة الجودة ، ضمان الجودة، التعليم الجامعي.

المقدمة:

تمثل هذة الدراسة محاولة للتعرف على أثر الادارة التعليمية ضمن المؤسسات الجامعية في ضمان جودة التعليم، اذ يكتسب الموضوع اهمية كبيرة من خلال بيان الاثر والعلاقة بين الادارة التعليمية للجامعات ومبدأ ضمان جودة التعليم ومدى تحقيق الجودة من خلال الادارات التعليمية، حيث تمثل الجودة احدى المتطلبات الاساسية منذ منتصف القرن الماضي واحدى العوامل لتحقيق النجاح والتقدم في المؤسسات المختلفة. وفي مجال التعليم الجامعي، نجد أن التعليم الجامعي سيمثل المعيار الحقيقي للتنافس العالمي في المستقبل، وخصوصا في عالم

يزداد فيه الاعتماد المتبادل والترابط بشكل متزايد، ومع ذلك تتعرض النظم التعليمية للنقد دوما، حيث تبدوهذه العملية النقدية ظاهرة يشترك فيها الخبراء العلميين من أصحاب الرؤى المختلفة، حيث يرى البعض اهمية أن يتبنى المجتمع النامي مشروع اصطلاحي الهدف منه الأخذ بيد التعليم العالي فى الدول النامية بحيث يمكن تعديل انحرافاته وجعله يسير على خطى التقدم العلمي للدول ذات الترتيب الأول فى العالم، ويرجع هذا التصور الى حداثة تجارب ضمان الجودة في بعض المناطق من العالم مما يولد الحاجة الى ضرورة تفاعل وتفهم مكونات المؤسسات التعليمية الى اهمية وآلية تحقيق مفهوم الجودة في التعليم الجامعي، وتمثل الأدارة التعليمية الجامعية احد الركائز الاساسية في تحقيق الجودة من خلال تطبيق الاليات والاستراتيجيات اللازمة للتطبيق من خلال العمل المشترك للأدارة والتدريسيين والطلبة لتحقيق ضمان جودة التعليم. وتعمل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في حكومة اقليم كوردستان العراق الى تحقيق مفهوم الجودة في التعليم منذ عام 2010 مع الاقتداء بالتجارب العالمية الناجحة للجامعات العالمية والعربية المرموقة، حيث يمثل التعليم العالي احد الجوانب المهمة في تحقيق الجودة الشاملة لعلاقتها مع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة للمجتمعات وتعبير الجامعة عن مدى التطور الحاصل في المجتمعات

منهجية البحث: اعتمد البحث في منهجيته لدراسة اثر الادارة التعليمية الجامعية في ضمان جودة التعليم ، منهج تحليلي وصفي ،وفق مخطط خاص بالبحث شكل (1)، لتحليل ودراسة الدراسات والطروحات النظرية والتوصل الى المفهوم المعرفي للبحث لمفاهيم الادارة التعليمية في الجامعات واثرها في ضمان جودة التعليم، ويتناول البحث من خلال الدراسة العملية للعينة البحثية المتمثلة (بقسم الهندسة المعمارية – فاكلتي الهندسة – جامعة السليمانية) ومتمثلا في الادارة التعليمية والهيئة التدريسية للقسم، ومن خلال صف وتحليل نتائج البحث واختبار الفرضية البحثية واعتماد التحليل الاحصائي المتمثل في عدد التكرارات والنسبة المؤية لعرض نتائج الاجابات المتعلقة بعينة البحث ضمن بيانات استمارة الاستبانة المعدة من قبل الباحث من خلال المفردات التي يتوصل لها البحث من الإطار النظري ولغرض التوصل الى الاستنتاجات والتوصيات الخاصة بالبحث.



شكل(1) منهجية ومخطط البحث (الباحث

تناولت **الدراسات السابقة** مفهوم ادارة الجودة الشاملة بتوجهات مختلفة حيث تُعرف ادارة الجودة الشاملة على أنها تأدية العمل

الصحيح على نحوصحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت مع الاعتماد على تقويم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء ويمكن ايجاز البعض من هذة الدراسات:

1. دراسة **العلي** (1996) دراسة "آلية تطبيق التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة" تتناول الدراسة تطبيق التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة، وقد خلصت الدراسة إلى أن كل من استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة التي من خلالها بالإمكان مشاركة جميع الأفراد العاملين والتحسينات المستمرة التي تمكّن الجامعة من استخدامها في تحقيق الرضا والطموحات لدى المستفيدين(مجيد ،2009،ص2) .
2. دراسة **ناجي** (1998) "إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الجامعات الاردنية " قامت الدراسة إلى التعرّف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. وقامت بتطبيقها على جامعة عمّان الأهلية، تم فيها استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، ودلت نتائج هذه الدراسة أن مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية. كما تتوافر لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، كما أن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة (العبيدي،2010،3).
3. دراسة **علاونة** (2004) "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية– فلسطين" ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية وضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ومقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية وفقا للمتغيرات المستقلة الآتية : الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج فيها ، والكلية التي يدرس فيها ، والعمر. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني المناسب لأهداف هذه الدراسة وتوصل الدراسة الى أن درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة على مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ومجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها يؤكد البحث الى اهمية انسجام في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة (علاونة،9،2004).
4. دراسة **النبهاني** (2001) " تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، وهدفت هذه الدراسة إلى البحث في كيفية الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة في تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس ، وقد استعانت الباحثة بمدخل النظم نظرا لملاءمته لموضوع دراستها، وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة، قامت الباحثة بتحليل الأدب النظري للموضوع ، وقد توصلت إلي أن من أهم أسس إدارة الجودة الشاملة، التركيز على إرضاء المستفيدين، والالتزام بعمليات التحسين المستمرة كما توصلت إلى أن من أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الدراسات العليا توافر القيادة التي تتمكن من تنمية ونشر ثقافة الجودة عند العاملين، وتقوم بتبني فلسفة منع الخطأ، وليس مجرد كشفه والنظر إلى كل عملية من العمليات الخاصة بالدراسات العليا في ضوء المنظومة الكلية لها(النبهاني،2001، 11).

ومن تحليل الدراسات السابقة نجد اهمية ودور الادارة التعليمية الجامعية في تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي من خلال دراسة العلاقة بين الادارة الجامعية ومفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي واهمية التوافق بين اركان العملية التدريسية لغرض تحقيق نظام الجودة .

المشكلة البحثية :

1. وجود قصور معرفي في معرفة مدى اهمية ودور نظام ضمان جودة التعليم في جامعات اقليم كوردستان العراق.
2. وجود قصور معرفي في معرفة مدى اثر الادارة التعليمية في نظام جودة التعليم كتجربة جديدة ورائدة في الاقليم.

هدف البحث: يتمثل هدف البحث في

1. توضيح اهمية نظام ضمان جودة التعليم .
2. بيان اهمية ودور الادارة التعليمية الجامعية في تحقيق نظام ضمان جودة التعليم وكيفية تطويره في اقليم كوردستان العراق .
3. تقييم الوضع الحالي لنظام ضمان جودة التعليم في قسم الهندسة المعمارية واثر الادارة في تحقيقها .

فرضية البحث: أن للإدارة التعليمية الاثر والدور في تحقيق ضمان جودة التعليم من خلال وجود علاقة بين سياسات الادارة التعليمية ومدى تحقيق الجودة في التعليم، وتتمثل هذة السياسات بتبني الاليات والمعايير الادارية العالمية في ضمان الجودة والتعاون بين الادارة والهيئة التدريسية.

يتمثل **مجتمع البحث** بقسم الهندسة المعمارية في فاكلتي الهندسة – جامعة السليمانية ، متمثلة (برئيس ومقرر القسم واعضاء مجلس القسم واعضاء اللجنة العلمية والهيئة التدريسة بما يشمل الادارة التعليمية والهيئة التدريسية)، ويبلغ عدد مجموع الادارة التعليمية واعضاءالهيئة

التدريسية 32 ، وتناول البحث جميع العينة لغرض الدراسة ، وتم توزيع (32) استمارة وتم استعادة جميع الاستمارات ، واتسمت عينة البحث وفقا للبيانات التي قدمها افرادها من خلال الاجابة على استمارة الاستبيان بالخصائص الموضحة في الجدول رقم (1).

حيث نجد تقاربا في نسب الذكور والاناث وتقارب نسبة الفئات العمرية واختلافها باربعة فئات مما يدل على تنوع العينة البحثية من حيث الجنس والعمر ، اما التحصيل العلمي فأن النسبة الاعلى هي لحملة شهادة الماجستير تليها حملة شهادة الدكتوراة ، تليها شهادة البكلوريوس مما يدل على ان النسبة الاكبر هي لحملة الشهادات العليا ،اما عدد سنوات الخدمة فان النسبة الاكبر هي لاقل من خمسة سنوات وان اقل نسبة هي لاكبر عدد سنوات الخدمة (56 سنة فأكثر) مما يدل على حدودية سنوات الخدمة والخبرة في مجال التدريس الجامعي.

حدود البحث:

يتناول البحث في حدوده ضمن الاطار النظري الدراسات السابقة والطروحات العلمية في مجال ضمان جودة التعليم والادارة الجامعية وجودة التعليم ، وفي الاطار العملي يتناول البحث دراسة عملية لعينة متمثلة (بقسم الهندسة المعمارية – فاكلتي الهندسة – جامعة السليمانية) ومعبرا عن الادارة التعليمية والهيئة التدريسية للقسم بمجموع عينة البحث والبالغة (32) عينة اي ان نسبة العينة هي (100%) من مجموع الدراسة.

أهمية وضرورة البحث:

تتمثل أهمية وضرورة البحث في دراسة العلاقة بين الادارة التعليمية والهيئة والتدريسة والطلبة في مدى تحقيق ضمان جودة التعليم في عينة الدراسة كعملية تقييم لواقع ضمان جودة التعليم في كلية الهندسة – قسم الهندسة المعمارية في جامعة السليمانية للتوصل الى توصيات تعمل لدعم واقع ضمان جودة التعليم الجامعي في اقليم كوردستان العراق.

جدول (1) الخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث (الباحث)

الجنس							
ذكر				إناث			
العدد	%			العدد	%		
18	56			14	44		
العمر							
35-26		45-36		55-46		56 فأكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
10	31.25	10	31.25	8	25	4	12.5
التحصيل العلمي							
بكلوريوس		دبلوم عالي		ماجستير		دكتورا	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
6	18.75	0	0	16	50	10	31.25
عدد سنوات الخدمة الجامعية							
5-1		10-6		15-11		16 فأكثر	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
12	37.5	8	25	8	25	4	12.5

الجودة:

أ. **مفهوم الجودة:**

الجودة ،هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أوخدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أومعروفه ضمنا ، أوهي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبرعن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة اوالمتوقعة من قبل المستفيد. " ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسئوليات والصلاحيات على الأفراد ، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته ، كذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة التعليمية والتأكد على أن الخدمة قد تم فحصها وأنهاتحقق مستلزمات الجودة المطلوبة (السايح،2007،4).ويعرف Robert Kronsky " ادارة الجودة بأنها فلسفة تعزز مهمة مؤسسة ما باستخدام أدوات وتقنيات تحسين الجودة المستمر كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل والمتزامن لجميع الأطراف المشاركة ، ونجد في " تعريف " Jablonski بأنها عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال ، يعتمد علي القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فريق العمل" . ويعرفها عفيفي بانها" التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة وفق نظم محددة موثقة تقود الى تحقيق رسالة المؤسسة التعليمية فى بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة "(مجيد،2009،4).

في اطار ما سبق فان الجودة تمثل تحقيق المنتج لأهداف انتاجة وخدمة متطلبات المستفيد ، اما ادارة الجودة الشاملة فتتمثل في العلاقة المباشرة بين المنتج والعملية الانتاجية وإدارة الإنتاج لضمان الجودة، مع التأكيد على اهمية الادارة في تحقيق الجودة من خلال التفاعل بين العاملين والإدارة.

ب. مفهوم ضمان جودة التعليم:

يقصد بضمان جودة التعليم التحقق من ان المعايير الاكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها على المستوى القومي والعالمي ، ويمثل ايضا النظام المتكامل المتكون من انظمة فرعية متداخلة ومتبادلة التأثير هدفها انتاج وتسويق المنتج باعتماد مجموعة سياسات واجراءات مخططة للحفاظ على المنتج وتطويره، كما ان ضمان الجودة تعني كل الانشطة المخططة والمنهجية المطبقة في نظام الجودة التي يمكن اثباتها عند الحاجة لاعطاء الثقة الكافية بايفاء المنتج لمتطلبات الجودة (العبيدي،2010،3).

يمثل ضمان جودة التعليم ،جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر لجميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أوالمخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة (فتحي،1999،6) ، ويعتبر مفهوم الجودة، وفقًا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو

للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 م، مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل المناهج الدراسية والبحوث والطلبة والمباني التعليمية (محمود،2009،42)

مما ورد يمكن القول بان ضمان الجودة في التعليم يمثل النظام المحقق لنوعية المنتج من خلال السياسات والاجراءات المتبعة من خلال المؤسسة التعليمية بجميع اجزاءها من خلال التفاعل بين اجزاءها ومواردها البشرية.

ج. متطلبات تطبيق ضمان جودة التعليم:

تحتاج عملية ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية الى متطلبات اساسية لتحقيق الاهداف المخطط لها وليس البقاء ضمن الأطر النظرية وتتمثل هذة المتطلبات في دعم الإدارة العليا لعملية وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة ،وتحديد رسالة وفكر المؤسسة الاكاديمية ، وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كإحدى الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة (مجيد،2009،6)، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجديد لدى المؤسسات التعليمية ، ومن ثم تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أوالمشرفين الأكاديميين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب والتعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوي الأداء والتعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملون المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة التعليم الجامعي(شاهين،2004،7)، واعداد برامج التقويم الذاتي للبرنامج الاكاديمي وفق المعايير والظوابط المتبعة في المؤسسة التعليمية وادخال بيانات توصيف البرامج في اجهزة الكومبيوتر وكتابة التقرير السنوي عن البرنامج الأكاديمي (العبيدي،2010،3).

مما ورد يمكن القول بان الادارة الجامعية لها الدور الكبير، من خلال التفاعل والتعاون بين العاملين جميعا في المؤسسة الواحدة وزيادة الوعي والامكانات البشرية لدى المنتسبين والعاملين في المؤسسات الجامعية والتقويم المستمر للعملية الاكاديمية ، كعوامل اساسية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم الجامعي.

1. الإدارة التعليمية (الجامعية):

يمكن وصف (العملية التعليمية الجامعية) بمجموعة من الخطوات المتتابعة والمعتمد بعضها على الأخر تهدف إلى تحويل المدخلات الجامعية الأساسية (الطلبة) إلى مخرجات تتلاءم وحاجات المجتمع (خريجين بمستوى جديد من المهارة والمعرفة) تحقق العلاقة التفاعلية بين الموارد البشرية وموارد العملية التعليمية الأخرى بما يضمن الحصول على مخرجات جامعية بجودة مقبولة تعتمد نظام معلومات يتلاءم مع طبيعة هذه العملية التي تتصف بالعلمية والتربوية والإنسانية تعتمد كثيرا" على الدور المميز للمكون البشري للعملية، لأنه العنصر الأكثر تأثيرا في مكونات العملية الأخرى (المنهج ،الطريقة ،الطالب (شاهين،2004،8) ،ويشارك في تحسين العملية في التعليم العالي ثلاثة عوامل رئيسة هي (القوة البشرية، القوة التعليمية ،والقوة التكنولوجية) (مجيد،2009، 3) إذ إن القوى البشرية تتحقق من خلال رغبة الأشخاص

د. أهداف ضمان جودة التعليم:

يهدف ضمان جودة التعليم الى التحقق من تطبيق المؤسسة التعليمية ادنى المعايير المحددة لها وتوجيه ومساعة الطلبة في اختيار المؤسسة التعليمية وضمان تقديم المؤسسة التعليمية الساعات الدراسية المقبولة في حال انتقال الطالب من مؤسسة الى اخرى (شاهين،2004،8) ، والعمل الى تطوير وتحسين المؤسسات التعليمية الجامعية والرقي في المعايير التعليمية ،واشراك التدريسيين والعاملين في عملية التخطيط والتطوير، ووضع معايير الترخيص للجامعات والمؤسسات التعليمية والارتقاء بنوعية الخدمات المهنية اتلتي تقدمها الجامعة للمجتمع (آل داوود،2007،5) .

المشاركين في العملية من (تدريسيين وطلبة وإداريين) ودافعيتهم باتجاه تفعيل العملية وتحسين أداءها ، في حين إن القوة التعليمية المتمثلة بالتزام الجامعة آو(الكلية) بتهيئة وتنفيذ متطلبات العلمية التعليمية يشكل قوة ساندة للقوة البشرية ، وتحقق القوة التكنولوجية الإمكانية في انجاز النشاطات التي تتوافق والأهداف المرغوبة للعملية التعليمية. (عبد المجيد ،2006،11).

ويمكن تعريف الإدارة بالمقدرة على توجيه العاملين لانجاز العمل المؤسسى ، ولهذا الانجاز وجهى عملة: الوجه الاول هوالنتيجة المادية للعمل المؤسسى سواء كان ذلك فى الانجاز اونسبة النجاح اومستوى البحوث اوخدمة، اما الوجه الاخر فهوالعاملون انفسهم (عامر،2009،4) فاذا ما اعتمدت نتائج العمل على سوء الاستغلال والسيطرة على القائمين على رسالة الجامعة وتطلعاتهم الوظيفية ومعاملاتهم كأدوات انتاج دون مراعاة لاحوالهم النفسية والصحية والاجتماعية والمادية واحتياجاتهم ورغباتهم فأن النتيجة المتوقعة فى المدى البعيد هى انعدام الفعالية (السعد ،2010،8).

وتتمثل اهمية الادارة التعليمية الجامعية في الدور القيادي والإداري في مجال تحسين العملية التعليمة الجامعية(عامر،2009،5)، إذ ان مهمة الإدارة الجامعية من خلال (الكليات والأقسام) تهيئة المتطلبات الإدارية ذات الصلة بنجاح أداء العملية التعليمية الجامعية ، وتتمثل في النشاطات التعليمية المختلفة(التخطيط، والتدريب، والتوثيق، والمشاركة، والموارد والتسهيلات) (السعد ،2010،9).

مما ورد يمكن القول بان الادارة الجامعية هي الادارة التفاعلية بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية لتحقيق فكر وتوجة المؤسسة

اوالجامعة وتتمثل اهمية الادارة الجامعية من خلال الدور القيادي في تطوير المؤسسة التعليمية في تحقيق هذا التفاعل .

2. مفردات تأثير الإدارة التعليمية في تحقيق جودة التعليم الجامعي: مما ورد من الدراسة النظرية للدراسات السابقة واستعراض الطروحات الفكرية للباحثين في مجال الادارة التعليمية (الجامعية) وجودة التعليم ، يمكن التوصل الى مجموعة مفردات ادارية تؤثر في ضمان جودة التعليم الجامعي وآلية تحقيقة وهذة المفردات يمكن تصنيفها في **ثلاث محاور**، جدول (2):

تفهم أهمية ودور الإدارة التعليمية في أدارة ضمان الجودة .

نظام ضمان الجودة المتبع في الجامعة – الكلية – القسم اوالمؤسسة التعليمية.

الآلية والمستلزمات المتبعة لتحقيق جودة التعليم الجامعي.

جدول (2) المحاور العامة والمفردات التفصيلية للإدارة الجامعية المؤثرة في ضمان جودة التعليم الجامعي(الباحث)

تسلسل	المحور العام	رقم	المفردة التفصيلية لتأثير الإدارة الجامعية في نظام جودة التعليم
1	تفهم أهمية ودور الإدارة التعليمية في إدارة ضمان الجودة	1	وجود وأهمية الوعي بأهمية ضمان الجودة في التعليم .
		2	التعاون والتنسيق بين الإدارة والهيئة التدريسية في مجال الجودة
		3	وجود فلسفة واضحة لإدارة الجودة في التعليم
		4	تطوير وتقويم الموارد البشرية الإدارية والتدريسية في القسم أو المؤسسة التعليمية
2	نظام ضمان الجودة المتبع في الجامعة – الكلية – القسم أو المؤسسة التعليمية.	5	وجود لجان خاصة ومنتظمة بضمان جودة التعليم في القسم العلمي
		6	وجود تقييم ومحددات ومؤهلات واضحة لشغل الوظائف واللجان العلمية في القسم
3	الآلية والمستلزمات المتبعة لتحقيق الجودة	7	وجود والاستمارات والتقارير الرسمية والمتبعة عالميا في التقييم .
		8	استخدام الإمكانات التقنية وفق المعايير العالمية بشكل متوافق مع عدد الطلبة
		9	دعم البحوث والمطبوعات العلمية
		10	دعم ومتابعة الطلبة قبل وبعد التخرج من قبل المؤسسة التعليمية

الدراسة الميدانية:

تناول البحث في الدراسة الميدانية تقييم المفردات الخاصة بالادارة التعليمية (الجامعية) والمؤثرة في ضمان جودة التعليم الجامعي من خلال الاستمارات الاستبيانية ملحق(1) ،والمعدة من المفردات التي توصل لها البحث في الاطار النظري ،حيث تم توزيع هذة الاستمارات على عينة البحث وتحليل البيانات المستخلصة منها تحليلا احصائيا (عدد التكرارات والنسبة المؤية) للتوصل الى استنتاجات وتوصيات خاصة بالبحث والحالة الدراسية.

هـ. تحليل ووصف نتائج البحث واختبار الفرضيات:

يتناول البحث في الدراسة الميدانية تحليل ووصف نتائج البحث من المعلومات المفرغة من استمارة الاستبانة والمعدة من المفردات التفصيلية للادارة الجامعية والمؤثرة في ضمان جودة التعليم الجامعي، من خلال جدول توضيحي ومن ثم مناقشة النتائج، وكما مبين في الجدول (3).

جدول (3): التوزيعات التكراريةّ والنسب المئويةّ لدور وأهميةّ الإدارة التعليميةّ في عمليةّ ضمان الجودة (الباحث)

الرمز	تؤثر بشدة		تؤثر		محايد		لا تؤثر		لا تؤثر بشدة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
X5	6	18.75	10	31.25	4	12.5	8	25	4	12.5
X6	8	25	12	37.5	6	18.75	4	12.5	2	6.25
X7	10	31.25	12	37.5	8	25	2	6.25	0	0
X8	6	18.75	8	25	8	25	6	18.75	4	12.5
X9	6	18.75	14	43.75	4	12.5	4	12.5	6	18.75
X10	7	21.87	8	25	6	18.75	5	15.62	4	12.5
X11	4	12.5	8	25	6	18.75	10	31.25	4	12.5
X12	2	6.25	4	12.5	8	25	10	31.25	8	25
X13	6	18.75	10	31.25	7	21.87	4	12.5	5	15.62
العام		17.96		29.86		19.79		16.01		16.75

حيث نجد من خلال تحليل نتائج الجدول ان المؤشرات (x5) (x6) (x8) (x9) (x10) (x11) (x12) (x13) ،ان المعدل العام للموافقين على هذا المتغير بالنسبة المؤيةهو(47.82) في حين ان معدل المحايدين (19.79) ومعدل الغير متفقين (32.46) مما يبين ان ادارة القسم تهتم بعملية ضمان جودة التعليم من خلال نشر الوعي بين التدريسيين والطلبة لاهمية نظام جودة التعليم وتبني فلسفة نظام الجودة و تقويم كل اداراي وعضوفي الهيئة التدريسية بشكل دوري وتطوير ودعم البحث العلمي والتطوير المستمر للكوادر القسم.

جدول (4): التوزيعات التكرارية والنسب المؤية لأهمية نظام ضمان جودة التعليم(الباحث)

الرمز	تؤثر بشدة		تؤثر		محايد		لا تؤثر		لا تؤثر بشدة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
X14	6	18.75	12	37.5	4	12.5	6	18.75	4	12.5
X15	8	25	10	31.25	6	18.75	4	12.5	4	12.5
X16	6	18.75	14	43.75	4	12.5	4	12.5	6	18.75
X17	6	18.75	8	25	8	25	6	18.75	4	12.5
X18	6	18.75	8	25	10	31.25	5	15.62	3	9.375
العام		20		32.5		20		15.62		13.125

وفي ما يتعلق بتحليل نتائج الاستبانة في الجدول (4) فسنجد من خلال تحليل نتائج الجدول للمؤشرات (x14–x18) أن المعدل العام للموافقين على هذا المتغير بالنسبة المئوية هو(52.5) في حين أن معدل المحايدين (20.00) ومعدل معدل الغير متفقين (28.74) مما يبين الاهتمام بنظام جودة التعليم في القسم المعماري وتطبيقها بشكل مقبول من خلال وجود لجنة خاصة بضمان جودة التعليم في القسم والالتزام بنظام عام ومعايير لضمان الجودة معدة من قبل القسم ووجود محددات ومؤهلات واضحة لشغل الوظائف واللجان العلمية وانعقاد دورات وسيمينارات متخصصة لتحسين أداء االتدريسيين.

وفي ما يتعلق بتحليل نتائج الاستبانة في الجدول (5) فسنجد من خلال تحليل نتائج الجدول للمؤشرات (x19–x30) ان المعدل العام

للموافقين على هذا المتغير بالنسبة المؤية هو(55.93) في حين ان معدل المحايدين (19.79) ومعدل الغير متفقين (24.28) مما يبين الاهتمام بنظام جودة التعليم في القسم المعماري وتطبيقها الى حد مقبول الى متوسط بما يشمل ذلك استخدام القسم نماذج خاصة بالتدريسيين والاداريين لتقويم ادائهم ووجود تعاون بين التدريسيين لاجراء البحوث العلمية ووجود اجهزة الكومبيوتر في القسم لضمان جودة التعليم للطلبة (المختبرات) وتوفير المطبوعات والكتب الالكترونية وتوافر البيئة المبنية لضمان جودة التعليم ويتم متابعة الخريجين من القسم ومتابعتهم في دوائر الدولة.

جدول (5): التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمدى تحقيق جودة التعليم الجامعي (الباحث)

الرمز	مؤثر بشدة		مؤثر		محايد		لا مؤثر		لا مؤثر بشدة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
X19	7	21.87	8	25	6	18.75	5	15.62	4	12.5
X20	4	12.5	8	25	6	18.75	10	31.25	4	12.5
X21	5	15.62	11	34.37	9	28.125	4	12.5	3	9.375
X22	11	34.37	9	28.125	5	15.62	3	9.375	4	12.5
X23	8	25	12	37.5	6	18.75	4	12.5	2	6.25
X24	7	21.87	14	43.75	4	12.5	3	9.375	6	18.75
X25	9	28.125	14	43.75	5	15.62	4	12.5	0	0
X26	7	21.87	10	31.25	8	25	3	9.375	4	12.5
X27	10	31.25	12	37.5	8	25	2	6.25	0	0
X28	6	18.75	8	25	8	25	6	18.75	4	12.5
X29	4	12.5	8	25	6	18.75	10	31.25	4	12.5
X30	9	28.125	14	43.75	5	15.62	4	12.5	0	0
العدد		22.6		33.33		19.79		15.10		9.18

الاستنتاجات:

يمكن الاستنتاج في الاطار النظري من البحث ما يلي :

أ. تتمثل الادارة التعليمية الجامعية في الادارة التفاعلية بين العاملين داخل المؤسسة التعليمية لتحقيق فكر وتوجة المؤسسة اوالجامعة وتتمثل اهمية الادارة الجامعية من خلال الدور القيادي في تطوير المؤسسة التعليمية في تحقيق هذا التفاعل بين الادارة والتدريسيين والعاملين والطلبة لتحقيق أهداف ضمان الجودة الجامعية.

ب. أن ضمان الجودة في التعليم يمثل النظام المحقق لنوعية المنتج من خلال السياسات والاجراءات المتبعة من خلال المؤسسة التعليمية بجميع اجزاءها والتفاعل بين اجزاءها ومواردها البشرية وتتطلب عملية ضمان الجودة الالتزام بمعايير ضمان الجودة العالمية من قبل الادارة التعليمية لتحقيق ضمان الجودة.

يمكن الاستنتاج في الاطار العملي والدراسة الميدانية من البحث ما يلي:

أ. تشير نتائج الدراسة الميدانية الى اهتمام الادارة في قسم الهندسة المعمارية بشكل مقبول بتحقيق ضمان الجودة في التعليم الجامعي من خلال نشر الوعي بين التدريسيين والطلبة لاهمية نظام جودة التعليم وتبني فلسفة نظام الجودة و تقويم كل اداراي وعضوفي الهيئة التدريسية بشكل دوري وتطوير ودعم البحث العلمي والعمل لتطوير المستمر للكوادر القسم.

ب. تشير نتائج الدراسة الميدانية في مجال تطبيق نظام الجودة في القسم المعماري الى تحقيق النظام بصورة عامة وبدرجة مقبولة من خلال وجود لجنة خاصة بضمان جودة التعليم في القسم والالتزام بنظام عام ومعايير لضمان الجودة .

ج. تشير نتائج الدراسة الميدانية في مجال مدى تحقيق ضمان الجودة الى ان جودة التعليم الجامعي في قسم الهندسة المعمارية الاهتمام بنظام جودة التعليم في القسم المعماري وتطبيقها إلى حد مقبول بما يشمل ذلك استخدام القسم نماذج خاصة بالتدريسيين والاداريين لتقويم ادائهم ووجود تعاون بين التدريسيين لاجراء البحوث العلمية ووجود اجهزة الكومبيوتر في القسم لضمان جودة التعليم للطلبة(المختبرات) وتوفير المطبوعات والكتب الالكترونية وتوافر البيئة المبنية لضمان جودة التعليم ويتم متابعة الخريجين من القسم ومتابعتهم في دوائر الدولة.

د. أثرت الآليات والفلسفة المتبعة من قبل الادارة التعليمية في تبني نظام الجودة على مدى تطبيق نظام الجودة في التعليم الجامعي من خلال التاثير على مدى تجاوب الهيئة التدريسية والاليات المتوفرة لغرض التطبيق وبما يثبت فرضية البحث بوجود علاقة واضحة بين الادارة الجامعية في تحقيق نظام الجودة وبمستوى مقبول.

التوصيات:

أ.تبني الجامعات من خلال ادارتها التعليمية الجامعية (الأقسام العلمية) لنظام ضمان الجودة وحسب المعايير العالمية للجامعات العالمية .

ب. الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة من قبل الادارة التعليمية في إدارة مؤسسات التعليم العالي ومن ثم تحقيق رفع كفاءة الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها من إعداد القوى البشرية، البحث العلمي.

ج. ضرورة تطبيق مستلزمات تحقيق ضمان الجودة من خلال تطبيق النظام العام لضمان الجودة.

د. ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في مجال التفاعل بين الاداريين والعاملين والتدريسيين والطلبة وتحقيق المعايير في توفير مستلزمات ضمان الجودة من تطوير الكوادر التدريسية والادارية والمباني ومستلزمات التعليم ومتابعة التدريسيين والتقويم المستمر للإداريين والتدريسيين.

المصادر:

- آل داوود ،يوسف "ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي"، شباط 2011 . www.acc4arab.com/acc .

- السايح ،محمد مصطفى "جودة التعليم، إدارة الجودة الشاملة: رؤية حول المفهوم والاهمية "،2007- http://www.prof-elsayeh.com/home.asp
- السعد ،مسلم علاوي" جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها- دراسة حالة في جامعة البصرة"، 2010 www.acc4arab.com/acc
- شاهين محمد عبد الفتاح" التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، 2004.
- عامر، طارق، وربيع عبد الرؤوف محمد " ضمان الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي للتعليم الجامعي في ضوء التوجهات الحديثة " مقترح ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث" خلال الفترة من 10-12 أكتوبر 2009 م، صنعاء.
- عبد المجيد، محمد سعيد،" قانون تنظيم الجامعات وجودة التعليم، دراسة ميدانية " مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس،جامعة المنيا، كلية الآداب، 2006 م .
- العبيدي، سيلان جبر "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن،2010
- علاونة ، معزوز جابر "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين" ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية وضبط النوعية في جامعة القدس." 2004.
- فتحي، درويش،" الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري- *دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة حلوان*"، المؤتمر العلمي السنوي السابع : تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، 27 مايو 1999 م.
- مجيد ، سوسن شاكر ، محاضرة بعنوان "مشروع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في إطار اتحاد الجامعات العربية"، ألقيت في ندوة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي أقامتها الجامعة التكنولوجية العراق بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية – شباط 2009.
- محمود، سعيد طه ؛ ناس، السيد محمد " قضايا في التعليم العالي والجامعي. دراسات تربوية". القاهرة مكتبة النهضة المصرية. 2006.
- النبهاني مريم بنت بلعرب "تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، ورقة بحثية مقدمة الى المؤتمر الثاني للتعليم العالي – سلطنة عمان 2001.

ملحق (1): استمارة الاستبيان

البحث الموسوم اثر الادارة التعليمية في ضمان جودة التعليم الجامعي(قسم الهندسة المعمارية – جامعة السليمانية) حالة دراسية معدة لغرض إجراء بحث علمي، لذا نرجو تعاونكم معنا عن طريق اختيار الاجابة المناسبة خدمة للبحث العلمي مع الشكر والتقدير بوضع اشارة ( ) عن الاجابة المتوافقة مع المستبين ... مع الشكر

تسلسل(x)	أ-الخصائص الشخصية :					
	الجنس : ذكر ( ) انثى ( ).					
	26-35 سنة ( ) 36-45 سنة ( ) 46-55 سنة ( ) 56 فأكثر ( )					
	التحصيل العلمي : بكلوريوس ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( ) دكتورا ( ) .					
	عدد سنوات الخدمة في مجال التعليم 1-5 سنوات ( ) 6-10 سنوات ( ) 11-15 سنوات( ) 16 فاكثر ( )					
تسلسل(x)	ب- اهمية ودور الادارة التعليمية	اتفق بشدة	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق بشدة
5	تعمل ادارة القسم الى نشر وعي اهمية ضمان الجودة في التعليم .					
6	تعمل الادارة الى التنسيق مع الهيئة التدريسية في مجال الجودة					
7	تتبنى اداة القسم فلسفة ادارة الجودة في التعليم					
8	تعمل الادارة الى تقويم كل عضوفي الهيئة التدريسية بشكل دوري					
9	تعمل الادارة الى تقويم كل عضوتدريسي من منظور الطلبة .					
10	تعمل الادارة الى تقويم كل عضواداري وبشكل دوري.					
11	تعمل ادارة المعهد الى تطوير ودعم البحث العلمي					
12	تعمل ادارة القسم الى تطبيق المواد العلمية من خلال اجهزة					

	الكومبيوتر.					
13	تعمل الادارة الى التطوير المستمر للكوادر التعليمية					
	ج- نظام ضمان الجودة :					
14	هناك لجنة خاصة بضمان جودة التعليم في القسم					
15	تلتزم اللجنة بنظام عام ومعايير لضمان الجودة معدة من قبل القسم					
16	توجد محددات ومؤهلات واضحة لشغل الوضائف واللجان العلمية في القسم .					
17	تعقد لجنة ضمان الجودة دورات وسيمينارات متخصصة لتحسين اداء االتدريسيين					
18	يراعي القسم شروط محددة في التوضيف تعتمد الى المعرفة في مجال الاختصاص					
	د- تحقيق جودة التعليم الجامعي					
19	يستخدم القسم نماذج خاصة بالتدريسيين لتقويم ادائهم					
20	يستخدم القسم نماذج خاصة بالاداريين لتقويم ادائهم					
21	يوجد تعاون بين التدريسيين لاجراء البحوث العلمية					
22	اجهزة الكومبيوتر كافية في القسم لضمان جودة التعليم للطلبة(المختبرات)					
23	اجهزة الكومبيوتر كافية في القسم لاستخدام الاساتذة					
24	تتوفر في المكتبة الكتب المطبوعة والالكترونية الكافية لضمان الجودة .					
25	تتوفر البيئة المبنية الملائمة للقسم لضمان جودة التعليم (القاعات الدراسية والمختبرات والتدريسيين)					
26	لمكتبة القسم الاشتراك الدوري والمستمر في المجلات العلمية المتخصصة					
27	يُجرى في القسم وبصورة مستمرة على تطوير ومتابعة المناهج الدراسية					
28	يجرى تسليم الاسئلة والاجوبة النموذجية من قبل التدريسيين الى ادارة القسم لغرض التدقيق والمتابعة					
29	يتم متابعة خريجي القسم وارائهم حول العملية التعليمية باستمرار.					
30	يتم متابعة الخريجين في دوائر الدولة والقطاع الخاص لمعرفة نقاط القوة والضعف في الطلبة المتخرجين					

دراسة تقويمية لمباني كليات التربية في ضوء معايير الجودة
(دراسة ميدانية في ليبيا)

د . البشير الهادي القرقوطي
جامعة طرابلس
كلية التربية طرابلس
البريد الإلكتروني :bashir_1722011@yahoo.com

الملخص: *هدفت الدراسة إلى التعرُّفَ على ,واقع مباني كليات التربية ، و مدى مطابقتها لمعايير الجودة. ولغرض تحقيق الهدف استخدم الباحث الاستبانة كأداة للقياس، حيث تكون من 6 محاور و70 بنداً.. وقد تم جمع البيانات من مجتمع قوامه (15) كلية اختيرت منه عينه عشوائية قوامها(10) كليات أي بنسبة (67%) من مجتمع الدراسة ، وأوضحت نتائج الدراسة أن 54.44 % من متوسط إجمالي محور موقع وتصميم مباني كليات التربية مطابقة لمعايير الجودة، وأن 45.56% منها غير مطابقة لمعايير الجودة ،وأن 32.22% من متوسط إجمالي محور القاعات الدراسية مطابق لمعايير الجودة،وأن67.78% غير مطابقة لمعايير الجودة،وأن 46.67% من متوسط إجمالي محور القاعات والساحات الخاصة بالأنشطة اللاصفية مطابق لمعايير الجودة،وأن53.33% غير مطابقة لمعايير الجودة وأن 39.34% من متوسط إجمالي المكتبات العلمية بكليات عينة الدراسة مطابق لمعايير الجودة،وأن65.33% غير مطابقة لمعايير الجودة وأن 42.86% من متوسط إجمالي مدرجات الكليات مطابق لمعايير الجودة،وأن43.75% غير مطابقة لمعايير الجودة وأن 56.25% من متوسط إجمالي مقاهي الكليات مطابق لمعايير الجودة،وأن43.75% غير مطابقة لمعايير الجودة ، وأن 68% من متوسط إجمالي محور المرافق الصحية مطابق لمعايير الجودة،وأن32% غير مطابقة لمعايير الجودة ،وأن 15% من كليات عينة الدراسة تجرى لها صيانة دورية ، بالمقابل 85% منها لا تتم فيها عملية الصيانة بشكل دوري ، و أوصت الدراسة إلى ضرورة تشكيل لجنة من الخبراء والمتخصصين في الجوانب المعمارية والتربوية تحت إشراف وزارت التعليم العالي يكون من واجباتها إجراء الدراسات اللازمة لوضع المعايير المناسبة مع مراعاة النواحي الاقتصادية والاجتماعية في كل جانب من جوانب مباني كليات التربية ، مستفيدة من تجارب البلدان الأخرى ، وفق المعايير المعمول بها في مختلف البلدان وبخاصة ما يتشابه منها مع ظروفنا ، ووفق معطيات الأبحاث التربوية والفنية المتجددة ، والمتطورة ، باستمرار في هذا الميدان.*

الكلمات المفتاحية:

مباني كليات التربية : هي المباني الخاص بإعداد الطلاب المعلمين الذين التحقوا بالدراسة في كليات التربية .

القاعات الدراسية : هي حجرات معدة للدراسة يقضي الطالب المعلم فيها وقتاً طويلاً

تصميم المبنى : يقصد به وضع المبنى واتجاهه وشكله العام .

معايير الجودة : هي المواصفات النموذجية المتمثلة في الشروط الصحية الواجب توافرها في مباني الكليات ، كالسعة ، والتهوية ، والإضاءة ، وغيرها

مقدمة و مشكلة البحث :

لاشك أن مخرجات كليات التربية تؤدي دوراً كبيراً وهاماً في إنجاح العملية التعليمية في مراحل التعليم العام كافة ، وهذا الدور لا يقل أهمية عن دور البيت متمثلاً في الأم التي شبهها الشاعر بالمدرسة أيضاً . إذ تمثل كليات التربية الركيزة الأساسية لبناء الصرح

الحضاري لأي دولة ، لأنها تغذي بمخرجاتها مراحل التعليم العام بمختلف تخصصاته . وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق ما لم يكن هناك اهتمام بمبانيها، وتجهيزاتها لما لها من دور كبير وأثر بالغ الأهمية في تحسين مخرجاتها بأبعادها كافة . فإذا تم بناء مبانيها وفقاً للمواصفات الصحية والتعليمية المناسبة فإن ذلك يسهم في حد ذاته في إتاحة الفرصة لتحقيق أهدافها. وإذا حدث خلل أو نقص في هذه المواصفات فإن ذلك ينعكس على منهجها بطريقة واضحة لاشك فيها .

وهذا يؤكد أن البيئة التعليمية بعناصرها المادية وغير المادية على السواء من العوامل المهمة والمحددة لكفاءة النظام التربوي ومخرجاته كماً ونوعاً . وللعناصر المادية في هذا النظام من أبني، وملحقاتها ، والتقنيات ، ومدى توفرها أثر كبير على نجاح النظام التربوي ، وتحقيقه للأهداف الفردية ، والمجتمعة التي يطمح الأفراد ، والمجتمع في الوصول إليها .الأمر الذي دفع الباحث إلى تبنى مشكلة البحث بالإضافة إلى ما لاحظه من أن مباني كليات التربية هي عبارة عن مباني مدرسية مخصصة لمراحل التعليم العام تم توطين كليات التربية بها دون مراعاة لخصائصها .**استناداً إلى الخلفيات السابقة** قد بات

من الضروري – بعد أن قطعت بلادنا العربية شوطاً طويلاً في مجال التعليم العالي – القيام بدراسة تقويمية للتعرف على مدى ملائمة البيئة المادية – كظرف بيئي يقضي فيه الطالب جل أوقاتهم – لمعايير الجودة، من حيث السعة المثالية ، وعوامل الإضاءة ، والتهوية ، ذلك عن طريق استطلاع آراء المسؤولين على إدارة مؤسساتنا الجامعية ، لوضع المعالجات الصائبة . وهذا ما تطرقنا إليه في هذه الدراسة ، من خلال الإجابة عن أسئلتها ، واستفساراتها . للتأكد من قيام مباني كليات التربية بأدوارها ومسؤولياتها، ولتحديد واقعها ، والمعوقات التي تواجهها، قصد تطويرها وتحسينها **فإن مشكلة الدراسة** تتمحور في السؤال الرئيسي التالي :

- **ما مدى مطابقة مباني كليات التربية لمعايير الجودة ؟**

وهذا السؤال اشتقت منه الأسئلة الآتية :

1. ما مدى مطابقة موقع وتصميم المبنى **لمعايير الجودة؟**
2. ما مدى توفر القاعات الدراسية ؟

2.1. ما مطابقة القاعات الدراسية **لمعايير الجودة ؟**

3. ما مدى توفر الأثاث وما مطابقته **لمعايير الجودة ؟**
4. ما مدى توفر القاعات ، والساحات الخاصة بالأنشطة التربوية والتعليمية بكليات التربية ، وما مطابقتها لمعايير الجودة ؟
5. ما مدى توفر حجرات الخدمات العامة بكليات التربية وما مطابقتها لمعايير الجودة؟
6. ما مدى توفر المرافق الصحية بكليات التربية وما مطابقتها لمعايير الجودة؟

وبذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

1 استجابة لتحقيق أهداف المؤتمر العلمي العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي المنعقد في رحاب جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية.

2 التأكد من محتويات وإمكانيات مباني الكليات من أجل تحسين واقعها مستقبلاً ،وبالتالي جودة مخرجاتها.

3 مواكبة التطور التقني السريع في مجال التعليم العالي في الوطن العربي.

4 حاجة المجتمعات العربية كغيرها من المجتمعات إلى معايير ومقاييس لتقييم مبانيه التعليمية

5 تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في التعليم العالي على إعادة النظر في واقع مباني الكليات بقصد تطوير إمكانياتها ، وزيادة فاعليتها ، في العمل التربوي المنفذ بها .

أهداف الدراسة :

1- التعرف على مدى توفر الأثاث بكليات التربية ومطابقته لمعايير الجودة.

2- معرفة مدى توفر القاعات ، والساحات الخاصة بالأنشطة التربوية والتعليمية بكليات التربية ، وما مطابقتها لمعايير الجودة.

3- معرفة مدى توفر حجرات الخدمات العامة بكليات التربية وما مطابقتها لمعايير الجودة.

4- التعرف على مدى توفر الأثاث بكليات التربية ومطابقته لمعايير الجودة.

5- التعرف على مدى توفر المرافق الصحية بكليات التربية وما مطابقتها لمعايير الجودة.

لتحقيق الأهداف السالفة الذكر تم استخدام المنهج الوصفي، لجمع بيانات الدراسة، باستخدام استمارة الاستبيان، التي شملت بيانات متعددة، ومنظمة، متعلقة بآراء عينة الدراسة في مجموعة من عناصر

البيئة المادية ، لكليات التربية منها: (الموقع– التصميم– القاعات الدراسية – القاعات الخاصة بالأنشطة التعليمية والتربوية – حجرات الخدمات العامة – المرافق الصحية)

من خلال عينة تكونت من : كليات التربية، التابعة للجامعات الواقعة في غرب ليبيا (جامعة طرابلس ،جامعة الزاوية ،جامعة الجبل الغربي ،جامعة المرقب،جامعة الزيتونة) وقد بلغ عددها (15) خمس عشرة كلية وهي تشكل نسبة (100%) من مجتمع الدراسة، **اختيرت منها بطريقة العينة العشوائية (10)** كليات أي بنسبة (67%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة : تم استخدام استمارة استبيان لجمع البيانات ، والمعلومات المطلوبة للدراسة ، وقد تم تعديل الأداة ، وتقنينها بعد عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بالجامعات الليبية.

الأساليب الإحصائية :

لمعرفة مدى توفر مكونات المباني التعليمية بكليات التربية، ومدى مطابقتها لمعايير الجودة من حيث السعة المكانية، وعوامل التهوية والإضاءة، استعان الباحث بالمعادلات والسبل الإحصائية التي تناسب ذلك ومنها:النسب المئوية والتوزيعات التكرارية

مصطلحات الدراسة :

- **مباني كليات التربية :** هي المباني الخاص بإعداد الطلاب المعلمين الذين التحقوا بالدراسة في كليات التربية .

- **القاعات الدراسية :** هي حجرات معدة للدراسة يقضي الطالب المعلم فيها وقتاً طويلاً
- **تصميم المبنى :** يقصد به وضع المبنى واتجاهه وشكله العام .
- **الأثاث :** يشمل الأثاث السبورة والمقاعد والأدراج .
- **القاعات الخاصة بالأنشطة التربوية والتعليمية :** هي الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة خارج القاعات الدراسية سواء أكانت بدنية أو عقلية (معرفية) مثل: الصالات الرياضية، والمعامل والمكتبات المدرسية والمسارح ... الخ .
- **حجرات الخدمات العامة :** هي الحجرات التي يتم من خلالها تقديم خدمات للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بالكلية، وهي غير الحجرات المخصصة للأنشطة الصفية وغير الصفية مثل حجرة الإسعاف، والمقصف، وحجرات أعضاء هيئة التدريس، والمكاتب الإدارية وغيرها .
- **المرافق الصحية :** يقصد بها مياه الشرب ، وأحواض الغسيل، ودورات المياه (المراحيض) ، وطرق تصريف القمامة.(**عبدالمقصود وآخرون،بدون،25)**
- **معايير الجودة :** هي المواصفات النموذجية المتمثلة في الشروط الصحية الواجب توافرها في مباني الكليات ، كالسعة ، والتهوية ، والإضاءة ، وغيرها .

الدراسات المشابهة:

- **دراسة اوجراد(1984)**، بعنوان المبنى المدرسي بالمرحلة الابتدائية بمدارس تعليم طرابلس ودوره في تحقيق الأهداف التربوية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مطابقة المباني المدرسية الحالية للمرحلة الابتدائية بمدارس تعليم طرابلس للمواصفات والمعايير المتعارف عليها عالمياً، و مدى صلاحية هذه المباني لتحقيق متطلبات الأهداف التربوية المرسومة لهذه المرحلة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية ،واستخدم المنهج الوصفي ،وكان من نتائج هذه الدراسة أيضا أن المبنى المدرسي لهذه المرحلة عاجز عن أداء خدمات ترفيهية وترويجية لتلاميذها وكان من نتائج الدراسة أيضاً أن توفر جميع محتويات المبنى المدرسي، تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحقيق الأهداف التربوية لهذه المرحلة.
- دراسة الطخيس (1995) بعنوان مواصفات المبنى المدرسي النموذجي في مدارس وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مواصفات المبنى المدرسي بمدارس وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار المدارس بطريقة عشوائية،و استخدام الباحث نموذج مكليريMcleary في تقييم المباني المدرسية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وكان من نتائج هذه الدراسة أن المبنى المدرسي غير مطابق للمواصفات النموذجية.
- دراسة ا لقرقوطي (2005) بعنوان دراسة تقويمية لبعض متغيرات البيئة (المادية) المدرسية. هدفت الدراسة إلى التعرف على ما مدى توفر ملحقات المبنى المدرسي وما مطابقتها للمواصفات النموذجية، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي، وكان من نتائج هذه الدراسة أن المبنى المدرسي يتمتع بموقع مناسب، و أن مساحته مناسبة أيضا، وأن الفصول الدراسية مناسبة من حيث الحجم ،و التهوية ،و الإضاءة إلا أنها تفتقر إلى التوصيلات الكهربائية و إلى ستائر لحجب الضوء وأن الأثاث الخاص بالفصول متوفر ومناسب لسن التلاميذ كما أوضحت الدراسة عدم توفر أماكن للأنشطة وكذلك حجرات الخدمات العامة وأشارت إلى افتقار المباني المدرسية إلى الحد الأدنى من الصيانة.

الجانب الميداني :

تحليل نتائج إجابات عينة الدراسة حول التساؤلات المتعلق بمتغيرات الدراسية :

1-**إجابات عينة الدراسة حول التساؤل الأول:** ما مدى مطابقة موقع وتصميم المبنى **لمعايير الجودة ؟**

جدول (1) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بموقع وتصميم مباني الكليات

ت	الفقرة	لا		نعم	
		ك	%	ك	%
1	هل تقع الكلية ضمن مركب الجامعة	9	90	1	10
2	هل مبنى الكلية مصمم كمبنى كلية في الأصل	9	90	1	10
3	هل وسائل النقل (المواصلات) متوفرة	6	60	4	40
4	هل لمبنى الكلية مساحة واسعة من الأرض تسمح بالتوسع والامتداد لمواجهة متطلبات النمو المستقبلية	4	40	6	60
5	هل مبنى الكلية صالح لاستعماله ككلية مختلطة	5	50	5	50
6	هل الممرات المؤدية إلى أقسام الكلية عريضة وواسعة	4	40	6	60
7	هل لمبنى الكلية أكثر من طابق	1	10	9	90
	متوسط إجمالي محور موقع وتصميم مبنى الكلية		45.56		54.44

تبين النتائج في الجدول رقم (1) إن 9 كليات وبواقع 90% من مباني كليات التربية لا تقع ضمن مركب الجامعة و وكلية واحدة فقط تقع ضمن مركب الجامعة، وبينت النتائج أن 6 كليات وما نسبته 60% كانت وسائل النقل (المواصلات) غير متوفرة و 4 كليات وبواقع 40% كانت وسائل النقل متوفرة ، كما بينت نتائج الدراسة في نفس الجدول إن 4 كليات وما نسبته 40% لا تملك المساحات الكافية لمواجهة متطلبات النمو المستقبلية من حيث التوسع والامتداد و 6 كليات وما نسبته 60% تملك تلك المساحات لمواجهة متطلبات النمو المستقبلية، وبينت النتائج

إن 5 كليات وما نسبته 50% كان المبنى غير صالح لاستعماله ككلية مختلطة و 5 كليات وبنفس النسبة كان مبنى الكلية صالح للاستعمال ككلية المختلطة، أما من ناحية ممرات الكلية فان النتائج بينت إن 4 كليات وبنسبة 40% كانت الممرات المؤدية إلى أقسام الكلية غير عريضة وغير واسعة في حين إن 6 كليات وبنسبة 60% كانت فيها الممرات المؤدية إلى الأقسام عريضة وواسعة، وبينت نتائج الدراسة إن 9 كليات وبواقع 90% كان مبنى الكلية مكون من أكثر من طابق وإن جميع هذه الكليات فيها أكثر من سلم واحد و كلية واحدة وبنسبة 10% كان مبنى الكلية مكون من طابق واحد.

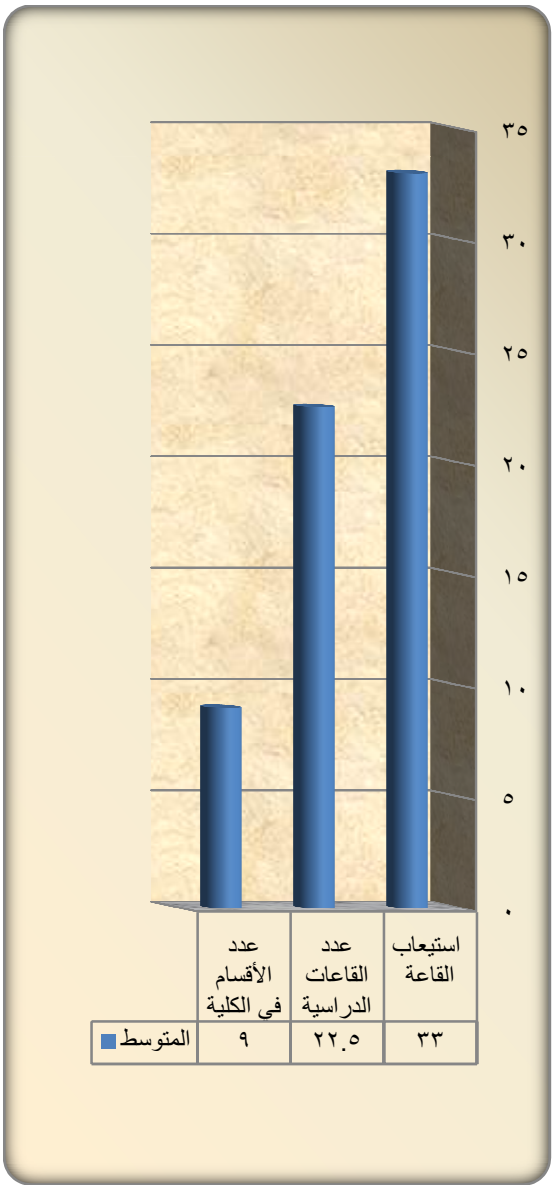
وكان متوسط إجمالي محور موقع وتصميم الكلية متوسط تقريباً.

2- إجابات عينة الدراسة حول التساؤل الثاني :

2.1. ما مدى توفر القاعات الدراسية ؟

تبين النتائج في الشكل رقم (1) إن متوسط استيعاب القاعة الدراسية هو 33 طالب ، وكان متوسط عدد القاعات الدراسية في كليات التربية 22.5 قاعة دراسية وبينت النتائج إن متوسط عدد الأقسام الدراسية في كليات التربية يساوي 9 أقسام ، وبذلك يتضح أن متوسط عدد القاعات للقسم الواحد أقل من (3) قاعات.

شكل رقم (1) يبين متوسط بيانات كليات التربية فيما يخص الأقسام والقاعات



2.2. ما مطابقتها القاعات الدراسية لمعايير الجودة ؟

جدول رقم (2) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بالقاعات الدراسية

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	أرضيات القاعات مانعة للرطوبة	3	30	7	70
2	جدران وسقوف القاعات عازلة للحرارة	1	10	9	90
3	جدران وسقوف القاعات سهلة التنظيف	5	50	5	50
4	جدران وسقوف القاعات عازلة للصوت	0	0	10	100
5	جدران وسقوف القاعات تمتص الإضاءة بدون انعكاسات	3	30	7	70
6	هل إن تهوية القاعات الدراسية مناسبة	8	80	2	20
7	هل توجد في القاعة الدراسية تهوية آلية كافية	1	10	9	90
8	هل إضاءة القاعات مناسبة	7	70	3	30
9	هل إن القاعات الدراسية مناسبة إلى لعدد الطلاب	1	10	9	90
10	هل القاعات الدراسية مزودة بأثاث مناسب	0	0	10	100
11	هل إن القاعات الدراسية مجهزة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة	2	20	8	80
	متوسط إجمالي محور القاعات الدراسية		32.22		67.78

النتائج في الجدول رقم (2) بينت أن 7 كليات وبواقع 70% من كليات التربية كانت أرضيات القاعات غير مانعة للرطوبة في حين فقط ثلاث كليات وبنسبة 30% كانت أرضيات قاعاتها مانعة للرطوبة، وبينت النتائج 9 كليات وما نسبته 90% كانت جدران وسقوف القاعات غير عازلة للحرارة و كلية واحدة وبواقع 10% كانت جدران وسقوف القاعات عازلة للحرارة، أما بخصوص عزل الصوت في القاعات الدراسية فإن القاعات الدراسية لكليات التربية جميعها وبنسبة 100% جدرانها وسقوفها غير عازلة للصوت، وبينت النتائج أيضاً بأن 7 كليات وما نسبته 70% كانت جدران القاعات وسقوفها لا تمتص الإضاءة و لا تضمن عدم وجود انعكاسات في حين إن 3 كليات وما نسبته 30% كانت جدران القاعات وسقوفها تمتص الإضاءة بدون انعكاسات، أما

بالنسبة لتهوية القاعات فإن كليتين وما نسبته 20% كانت التهوية في القاعات الدراسية غير مناسبة و 8 كليات وبنسبة 80% كانت كانت التهوية في القاعات الدراسية مناسبة، كما بينت نتائج الدراسة في الجدول رقم (2) إن 9 كليات وما نسبته 90% تشكو من عدم وجود تهوية آلية كافية في قاعاتها الدراسية في حين إن كلية واحدة وما نسبته 10% كانت قاعاتها الدراسية يوجد فيها تهوية آلية كافية، وبينت النتائج إن 3 كليات وما نسبته 30% كان كانت الإضاءة في قاعاتها غير مناسبة و 7 كليات وبنسبة 70% كانت الإضاءة في قاعاتها مناسبة، أما من ناحية حجم القاعات الدراسية فإن 9 كليات وما نسبته 90% كانت قاعاتها الدراسية غير مناسبة إلى عدد الطلاب في حين إن كلية واحدة وبنسبة 10% كانت قاعاتها الدراسية مناسبة إلى عدد الطلاب، وبينت نتائج الدراسة إن جميع الكليات وبنسبة 100% كانت قاعاتها الدراسية غير مزودة بأثاث مناسب وبينت النتائج إن 8 كليات وبنسبة 80% كانت قاعاتها الدراسية غير مجهزة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة و كليتين فقط وبنسبة 20% كانت قاعاتها مجهزة لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وبالنظر إلى إجمالي محور القاعات الدراسية نجد إن متوسط النسب المتوفرة يساوي 32.22% في حين إن متوسط النسب الغير متوفرة يساوي 67.78%. أي أن أما متوسط إجمالي محور القاعات الدراسية فكان ضعيفاً جداً.

3-إجابات عينة الدراسة حول التساؤل الثالث: ما مدى توفر القاعات ، والساحات الخاصة بالأنشطة التربوية والتعليمية بكليات التربية ؟، وما مطابقتها لمعايير الجودة ؟

جدول رقم (3) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بالقاعات والمساحات الخاصة بالأنشطة التعليمية والتربوية

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	هل يوجد معمل حاسوب بالكلية	8	80	2	20
2	هل يوجد معمل للعلوم بالكلية	7	70	3	30
3	هل توجد حجرة خاصة للوسائل التعليمية بالكلية	0	0	10	100
4	هل توجد صالة لممارسة النشاط الرياضي بالكلية	0	0	10	100
5	هل يوجد فناء في مبنى الكلية	10	100	0	0
6	هل يوجد ملعب لكرة القدم في مبنى الكلية	3	30	7	70
7	هل يوجد ملعب لكرة الطائرة في مبنى الكلية	3	30	7	70
8	هل يوجد ملعب لكرة السلة في مبنى الكلية	1	10	9	90
9	هل توجد مكتبة في الكلية	10	100	0	0
10	هل يوجد مدرج بمبنى الكلية	7	70	3	30
متوسط محور القاعات والمساحات الخاصة بالأنشطة التعليمية والتربوية			46.67		53.33

جدول رقم (4) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بمكتبات الكليات

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	مساحة المكتبة مناسبة لاستيعاب أكبر مجموعة	2	20	8	80
2	يسهل الوصول إليها من جميع الأقسام	5	50	5	50
3	إضائتها الطبيعية كافية	6	60	4	40
4	مزودة باضاءة صناعية لاستعمالها عند الحاجة	4	40	6	60
5	يوجد فيها تكييف يتم التحكم في درجة حرارته ونسبة الرطوبة طوال العام لحماية الكتب من التلف	5	50	5	50
6	يتوفر بالمكتبة أثاث مناسب	2	20	8	80
7	المكتبة مزودة بتقنيات تعليمية حديثة مثل أجهزة العرض والإذاعة	0	0	10	100
	متوسط إجمالي محور مكتبات الكليات		34.29		65.71

جدول رقم (5) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بمدرج الكلية

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	سهل الوصول إليه	4	57.14	3	42.86
2	مزود بالتجهيزات اللازمة	2	28.57	5	71.43
3	يحتوي على عدد كاف من فتحات التهوية والتبريد	2	28.57	5	71.43
4	يوجد به مداخل ومخارج كافية	3	42.86	4	57.14
5	توجد فيه إضاءة كافية	4	57.14	3	42.86
	متوسط إجمالي محور مدرج الكلية		42.86		57.14

تبين النتائج في الجدول رقم (3) إن 8 كليات وما نسبته 80% لديها معمل للحاسب الآلي، ومنها 5 كليات كانت مساحة المعمل مناسبة لاستيعاب أكبر مجموعة و 3 كليات كانت مساحة المعمل غير مناسبة لأكبر مجموعة ، وكانت جميع المعامل في الكليات غير مجهزة بالتجهيزات اللازمة للعمل بكفاءة عالية و كليتين وما نسبته 20% ليس لديها معمل للحاسب الآلي في الكلية.

أما بخصوص معامل العلوم فإن 7 كليات وما نسبته 70% لديها معمل للعلوم في الكلية، ومنها 3 معامل كانت مساحتها كافية لاستيعاب أكبر مجموعة و 4 معامل كانت مساحتها ليست كافية لاستيعاب أكبر مجموعة، وكانت جميع معامل العلوم غير مجهزة بالتجهيزات اللازمة للعمل بكفاءة عالية و 3 كليات وما نسبته 30% ليس لديها معمل للعلوم.

وبينت النتائج في الجدول رقم (3) إن جميع الكليات لا توجد فيها حجرات خاصة بالوسائل التعليمية، وبينت النتائج أيضاً إن جميع الكليات لا توجد فيها صالات لممارسة النشاط الرياضي، كما بينت النتائج إن جميع الكليات يوجد فيها فناء وإن 5 كليات وبنسبة 50% كانت مساحة هذا الفناء تقدر بثلاثة أضعاف المبنى و 5 كليات وبنفس النسبة كانت مساحة الفناء لا تساوي ذلك، وإن 3 كليات وما نسبته 30% يوجد في الفناء حديقة مشتملة على أعشاب وأشجار و 7 كليات وما نسبته 70% لا يحتوي فنائها على الأعشاب والأشجار وبينت النتائج إن جميع الكليات لا يحتوي فنائها على مظلات لحماية الطلاب من حرارة الصيف وأمطار الشتاء.

كما بينت النتائج في الجدول رقم (3) إن 3 كليات وما نسبته 30% يوجد فيها ملعب لكرة القدم و 7 كليات وما نسبته 70% لا يوجد فيها ملعب لكرة القدم و 3 كليات وبنسبة 30% يوجد فيها ملعب لكرة الطائرة و 7 كليات وبنسبة 70% لا يوجد فيها ملعب لكرة الطائرة و كلية واحدة وبنسبة 10% يوجد فيها ملعب لكرة السلة و 9 كليات وما نسبته 90% لا يوجد فيها ملعب لكرة السلة.

أما بخصوص المكتبات فإن النتائج تبين إن جميع الكليات توجد فيها مكتبات، والنتائج المبينة في الجدول رقم (4) تبين إن كليتين وبنسبة 20% كانت مكتباتها يمكن أن تستوعب أكبر مجموعة و 8 كليات وبنسبة 80% كانت مكتباتها لا يمكن أن تستوعب أكبر مجموعة، وبينت النتائج في الجدول (4) أيضاً إن 5 كليات وبنسبة 50% يسهل الوصول إلى مكتباتها من جميع الأقسام و 5 كليات وبنفس النسبة لا يسهل الوصول إلى مكتباتها من جميع الأقسام كما بينت النتائج إن 6 كليات وبنسبة 60% كانت إضاءة المكتبات فيها كافية و 4 كليات وبنسبة 40% كانت إضاءة الكليات غير كافية، أما بخصوص الإضاءة الصناعية فإن 4 كليات وبنسبة 40% مزودة مكتباتها بإضاءة صناعية تستخدم عند الحاجة و 6 كليات وبنسبة 60% غير مزودة كلياتها بالإضاءة الصناعية، كما بينت النتائج إن 5 كليات وبنسبة 50% يوجد في مكتباتها تكييف يتم التحكم في درجة حرارته ونسبة الرطوبة طوال العام لحماية الكتب من التلف و 5 كليات وبنفس النسبة لا يوجد في مكتباتها هذا التكييف وبينت النتائج إن كليتين وبنسبة 20% كانت مكتباتها مزودة بالأثاث المناسب و 8 كليات وبنسبة 80% لم تكن مكتباتها مزودة بالأثاث المناسب ، وبينت النتائج إن جميع مكتبات الكليات غير مزودة بتقنيات تعليمية حديثة مثل أجهزة العرض والإذاعة.

أما بخصوص مدرج الكليات فإن النتائج في الجدول رقم (3) بينت إن 7 كليات وبنسبة 70% يوجد فيها مدرج في حين إن 3 كليات وبنسبة 30% لا يوجد فيها مدرج، وبالنظر في الجدول رقم (5) فإن النتائج بينت إن 4 كليات وبنسبة 57.14% كان المدرج في الكلية سهل الوصل إليه في حين إن 3 كليات وبنسبة 42.86% كان مدرج الكلية لا يمكن الوصول إليه بسهولة وإن كليتين وبنسبة 28.57% كانت مدرجاتها مزودة بالتجهيزات اللازمة و 5 كليات وبنسبة 71.43% كانت مدرجاتها غير مزودة بالتجهيزات اللازمة وإن كليتين وبنسبة 28.57% كانت مدرجاتها تحتوي على عدد كافٍ من فتحات التهوية والتبريد و 5 كليات وبنسبة 71.43% كانت مدرجاتها لا تحتوي على ذلك وإن 3 كليات وبنسبة 42.86% كانت مدرجاتها تحتوي على مداخل ومخارج كافية في حين إن 4 كليات وبنسبة 57.14% كانت مداخل ومخارج المدرج غير كافية و إن 4 كليات وبنسبة 57.14% كانت مدرجاتها توجد فيها الإضاءة الكافية و 3 كليات وبنسبة 42.86% لا توجد فيها الإضاءة الكافية.

أما المتوسط الحسابي لإجمالي محور القاعات والمساحات الخاصة بالأنشطة التعليمية والتربوية فكان أقل من المتوسط .

4-إجابات عينة الدراسة حول التساؤل الرابع: ما مدى توفر حجرات الخدمات العامة بكليات التربية ؟وما مطابقتها لمعايير الجودة؟

جدول رقم (6) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بالحجرات الخاصة بالخدمات

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	هل يوجد بمبنى الكلية جناح خاص بالإدارة	7	70	3	30
2	هل توجد قاعة اجتماعات في الكلية	3	30	7	70
3	هل توجد حجرات خاصة بأعضاء هيئة التدريس بالكلية	0	0	10	100
4	هل توجد منظومة دراسة وامتحانات بالكلية	4	40	6	60
5	هل يوجد موقع الكتروني للكلية	1	10	9	90
6	هل يوجد مصلى في الكلية	3	30	7	70
7	هل توجد كاف تريا أو مقهى في الكلية	8	80	2	20

8	هل يوجد مستوصف صحي في الكلية	2	20	8	80
9	هل يوجد مخزن لحفظ الكتب والأدوات المكتبية	4	40	6	60
10	هل توجد بالكلية وسائل لإطفاء الحريق	1	10	9	90
متوسط إجمالي محور الحجرات الخاصة بالخدمات			33		67

جدول رقم (7) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بمقاهي الكليات

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	المقهى جيد التهوية والإضاءة	2	25	6	75
2	المقهى بعيد عن دورات المياه	6	75	2	25
3	المقهى مزود بحوض وصنبور للغسيل	4	50	4	50
4	المقهى مزود ببراد (ثلاجة) لحفظ المأكولات	6	75	2	25
متوسط إجمالي محور مقاهي الكليات			56.25		43.75

النتائج في الجدول رقم (6) بينت إن 7 كليات وبنسبة 70% يوجد في مبنى كلياتها جناح خاص بالإدارة ومنها 5 كان جناح الإدارة يفتح على المدخل الرئيسي و كليتان كان جناح الإدارة لا يفتح على المدخل الرئيسي وكانت 3 كليات كانت مساحة جناح الإدارة مناسبة و أربع كليات كانت كانت مساحة جناح الإدارة غير مناسبة و 3 كليات كان جناح الإدارة مزود بالمستلزمات الإدارية اللازمة و 4 كليات كان جناح الإدارة غير مزود بالمستلزمات الإدارة اللازمة، في حين إن 3 كليات وبنسبة 30% لا يوجد فيها جناح خاص بالإدارة.

وبخصوص قاعة الاجتماعات في الكليات فإن النتائج في الجدول رقم (6) بينت إن 3 كليات وبنسبة 30% يوجد فيها قاعة اجتماعات ومنها كلية واحدة مجهزة بتقنية عالية وكليتين غير مجهزة بتقنية عالية و 7 كليات وبنسبة 70% لا يوجد فيها قاعة للاجتماعات.

أما بالنسبة للحجرات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، فإن النتائج في الجدول رقم (6) بينت إن جميع الكليات لا توجد فيها حجرات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، وبينت نتائج الدراسة إن 4 كليات وبنسبة 40% توجد فيها منظومة دراسة وامتحانات و 6 كليات وبنسبة 60% لا توجد فيها منظومة دراسة وامتحانات.

وبينت النتائج إن كلية واحدة فقط وبنسبة 10% لديها موقع الكتروني خاص بها و 9 كليات وبنسبة 90% لا يوجد لديها موقع الكتروني خاص بها، كما بينت النتائج إن 3 كليات وبنسبة 30% يوجد فيها مصلى و 7 كليات وبنسبة 70% لا يوجد فيها مصلى.

أما بالنسبة للمقاهي الموجودة في الكليات فإن النتائج في الجدول رقم (6) بينت إن 8 كليات وبنسبة 80% يوجد فيها مقاهي و كليتين وبنسبة 20% لا يوجد فيها مقاهي ، والجدول رقم (7) يبين إن كليتين وبنسبة 25% كانت المقاهي فيها جيد التهوية والإضاءة و 6 كليات وبنسبة 75% كانت المقاهي فيها غير جيدة التهوية والإضاءة ، كما بينت النتائج في الجدول (7) إن 6 كليات وبنسبة 75% كانت المقاهي بعيدة عن دورات المياه في حين إن كليتين وبنسبة 25% كانت المقاهي فيها بعيدة عن دورات المياه، وبينت النتائج في نفس الجدول إن 4 كليات وبنسبة 50% كان المقهى فيها مزود بحوض وصنبور للغسيل و 4 كليات وبنفس النسبة لم يكن المقهى فيها مزود بذلك، وإن 6 كليات وبنسبة 75% كان المقهى مزود بثلاجة لحفظ المأكولات و كليتين وبنسبة 25% كان المقهى غير مزود بثلاجة لحفظ المأكولات.

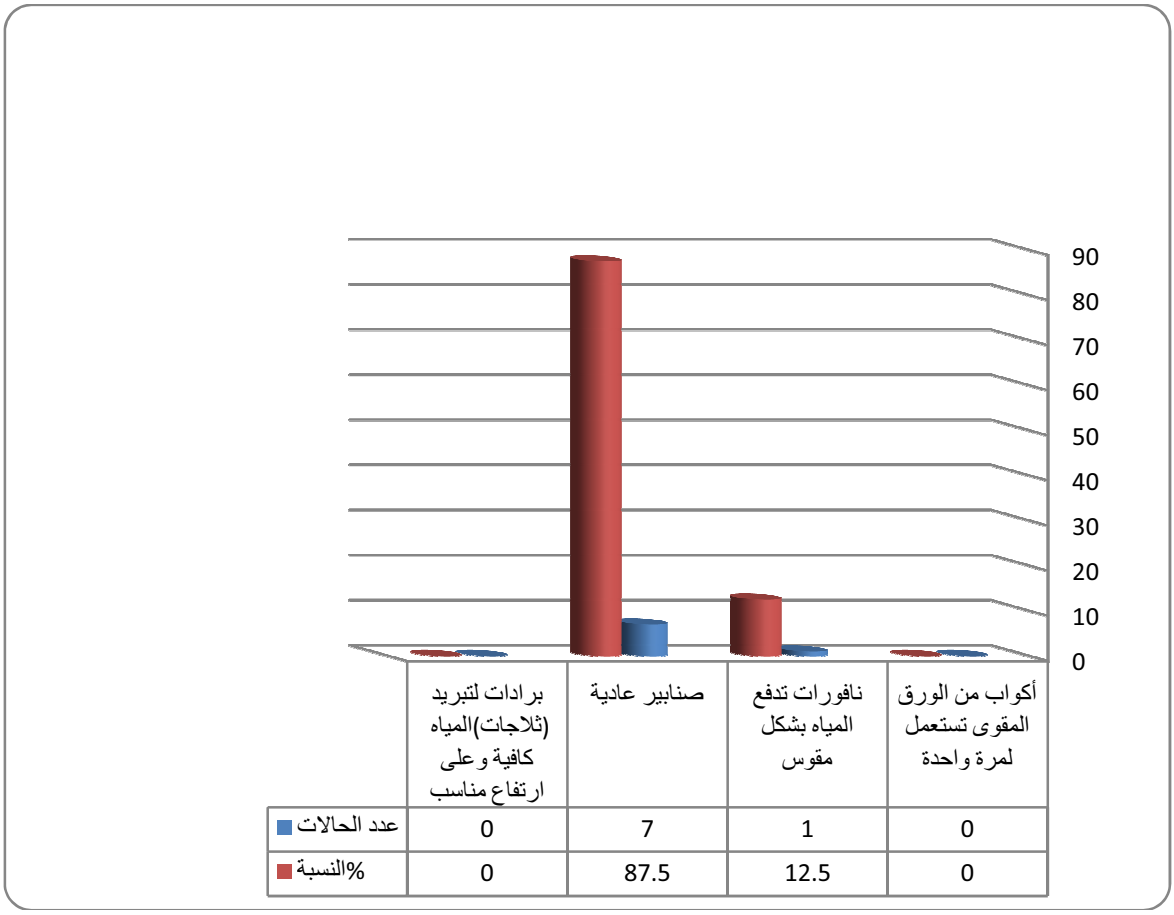
وبينت النتائج في الجدول رقم (6) إن كليتين وبنسبة 20% يوجد فيها مركز صحي أحدها مساحته مناسبة والأخر كانت مساحته غير مناسبة وإن جميع هذه المراكز غير مزودة بجميع المستلزمات الطبية اللازمة، و 8 كليات وبنسبة 80% لا يوجد فيها مركز صحي.

وبينت النتائج في الجدول رقم (6) أيضاً إن 4 كليات وبنسبة 40% لديها مخزن لحفظ الكتب والأدوات المكتبية وكان اثنان منها مساحته كافية ومزود بتهوية آلية للمحافظة على الكتب و فيه إضاءة كافية وأثنين كانت مساحتها غير كافية وغير مزودة بتهوية آلية وكانت الإضاءة غير كافية و 6 كليات وبنسبة 60% لا يوجد فيها مخزن لحفظ الكتب والأدوات المكتبية.

وبينت النتائج إن كلية واحدة وبنسبة 10% يوجد فيها وسائل لإطفاء الحريق و 9 كليات وبنسبة 90% لا يوجد فيها وسائل لإطفاء الحرائق.

أما متوسط إجمالي محور الحجرات الخاصة بالخدمات فكان ضعيفاً جداً.

شكل رقم (2) يبين وسائل شرب المياه في الكليات



5-إجابات عينة الدراسة حول التساؤل الرابع: ما مدى توفر حجرات المرافق الصحية بكليات التربية ؟وما مطابقتها لمعايير الجودة؟

جدول رقم (8) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بالمرافق الصحية

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	هل يوجد بمبنى الكلية مورد مائي	8	80	2	20
2	هل يوجد بمبنى الكلية أحواض للغسيل	3	30	7	70
3	هل يوجد بمبنى الكلية مراحيض (دورات مياه)	10	100	0	0
4	هل توجد صناديق في الفصول والممرات والملاعب مخصصة لتجميع القمامة	6	60	4	40
5	هل يتم نقل القمامة إلى مكان مخصص	7	70	3	30
	متوسط إجمالي محور المرافق الصحية		68		32

النتائج في الجدول رقم (8) بينت إن 8 كليات وبنسبة 80% يوجد فيها مورد مائي و كليتين وبنسبة 20% لا يوجد فيها مورد مائي، وبملاحظة الشكل رقم (2) يتبين إن جميع الكليات لا تستعمل أكواب الورق المقوى الذي يستعمل لمرة واحدة و كلية واحدة فقط وبنسبة 12.5% تستعمل النافورات التي تدفع المياه بشكل مقوس و 7 كليات وبنسبة 87.5% تستعمل صنابير المياه العادية و لا تستعمل أي كلية برادات لتبريد المياه (ثلاجات) على ارتفاع مناسب.

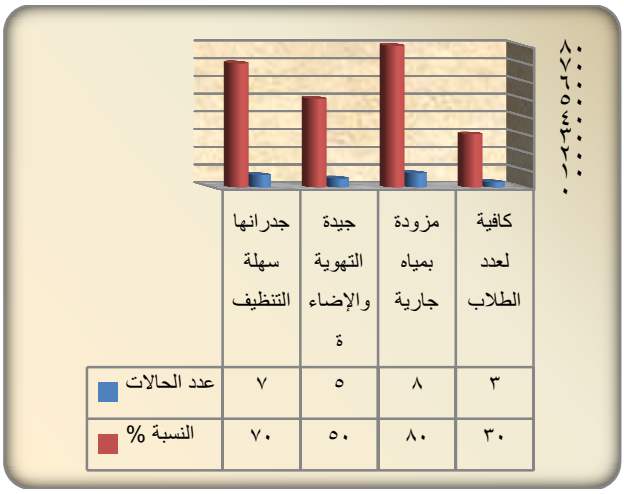
أما بالنسبة إلى أحواض الغسيل فإن 3 كليات وبنسبة 30% توجد فيها أحواض للغسيل ولكن في كلية واحدة كانت هذه الأحواض كافية لعدد الطلاب و غير موزعة توزيعاً عادلاً على أقسام الكليات في الكليات الثلاث و 7 كليات وبنسبة 70% لا توجد فيها هذه الأحواض.

وتبين النتائج في الجدول رقم (8) إن جميع الكليات توجد فيها دورات للمياه، وتبين النتائج في الشكل رقم (3) إن فقط 3 كليات وبنسبة 30% كانت دورات المياه كافية لعدد الطلاب و 8 كليات وبنسبة 80% كانت دورات المياه فيها مزودة بمياه جارية و 5 كليات وبنسبة 50% كانت دورات المياه فيها جيدة التهوية والإضاءة و 7 كليات وبنسبة 70% كانت جدران دورات المياه سهلة التنظيف.

وبينت النتائج في الجدول رقم (8) إن 6 كليات وبنسبة 60% توجد فيها صناديق مخصصة لتجميع القمامة في الفصول والممرات والملاعب و 4 كليات وبنسبة 40% لا يوجد فيها هذه الصناديق، و 7 كليات وبنسبة 70% يتم فيها جمع القمامة ونقلها إلى مكان مخصص و 3 كليات وبنسبة 30% لا يتم فيها ذلك.

وكان متوسط إجمالي محور المرافق الصحية فوق المتوسط

شكل رقم (3) يبين مواصفات دورات المياه الموجودة في الكليات



وكان متوسط إجمالي محور الصيانة ضعيف جداً.

6-إجابات عينة الدراسة حول التساؤل السادس: ما مدى توفر الصيانة بكليات التربية وما مطابقتها لمعايير الجودة؟

جدول رقم (9) يبين تكرارات ونسب البيانات المتعلقة بالصيانة

ت	الفقرة	نعم		لا	
		ك	%	ك	%
1	هل تجرى صيانة للمبنى بداية كل عام جامعي	1	10	9	90
2	هل يتم إصلاح الأبواب والنوافذ مباشرةً بعد كسرها	2	20	8	80
	متوسط إجمالي محور الصيانة		15		85

النتائج في الجدول رقم (9) بينت إن كلية واحدة وبنسبة 10% تجري الصيانة بداية كل عام جامعي وإن هذه الكلية لا تقوم بصيانة دورات المياه ولا بردات المياه ولا تقوم بصيانة موارد المياه ولا تقوم بصيانة الملاعب والصالات الرياضية ولكنها تقوم بإصلاح الكهرباء واستبدال المفاتيح العاطلة، و 9 كليات وبنسبة 90% لا تقوم بصيانة المبنى في بداية كل عام جامعي، وبينت النتائج أيضاً إن كليتين وبنسبة 20% تقوم بإصلاح الأبواب والنوافذ مباشرة بعد كسرها في حين إن 8 كليات وبنسبة 80% لا تقوم بإصلاح الأبواب والنوافذ مباشرةً بعد كسرها.

مناقشة و تفسير النتائج:

من خلال العرض السابق لتحليل النتائج يمكن مناقشة و تفسير النتائج على النحو التالي :

1-إن معظم كليات التربية تقع خارج المركبات الجامعية ،وأن المباني لم تكن في الأصل مصممة ككليات تربية بل هي عبارة عن معاهد عليا و متوسطة تم توطين كليات التربية بها . وهذا مؤشر على حرمان طلاب تلك الكليات من خدمات المركبات الجامعية ،وكذلك عدم تمشي المبنى مع المرحلة التعليمية مما يعود بالسلبية على مخرجات كليات التربية.

2-إن معظم مباني كليات التربية قابلة للتوسع و الامتداد مما يساعد على متطلبات النمو المستقبلية وهذا الأمر إيجابي يواكب التطورات و التغيرات الحديثة.

3- إن نسبة عالية من كليات التربية لا تصلح للتدريس ككليات مختلطة ،غير أن جميعها تدرس الجنسين على السواء ،وهذا قد يكون سبباً لكثير من المشاكل التي تعود بالضرر على الفرد والمجتمع بأسره مما يجعل الحاجة ملحة لإعادة النظر في تصميم الكليات على نحو يسمح بذلك .

4- إن الممرات المؤدية إلى أقسام الكليات عريضة وواسعة الأمر الذي يجعله تسمح للطلاب والطالبات بحرية الحركة داخل المبنى ،وأيضاً يتضح أن الكليات مكومة من أكثر من طابق ،و بها أكثر من سلم مما يساعد على استعمال السلالم بيسر دون ازدحام أو اكتظاظ .

وهذه النتائج تأتي متفقة مع (**الطخيس ، 1999؛ القرقوطي،2005**)

5-يتضح أن أجمالي متوسط عدد القاعات الدراسية المخصصة لكل قسم أقل من(ثلاث) قاعات ،و وهي غير كافية مما يجعل الدراسة بهذه الكليات تستمر إلى ساعات متأخرة من اليوم الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى انتظار الطالبات لساعات طويلة بين المحاضرات خاصة و أن الدراسة الحالية أشارت إلى قلة المواصلات كما بالجدول رقم (1) ، وأن الطالبات يستخدمن النقل الجماعي الخاصة الذي يأتي في أول اليوم ،و يرجع في أخره. وهذا يعود بالسلبية على الصحة العقلية والجسمية بل والانفعالي أيضاً ،وذلك لعدم توفر المطاعم التي تقدم الوجبات الغذائية بالكليات .

أشارت الدراسة إلى افتقار القاعات الدراسية إلى الأرضية المانعة للرطوبة ،والجدران العازلة للحرارة والصوت و التي تمتص الإضاءة دون انعكاسات مما يجعل البرودة تتسرب إلي أقدام الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتجعل الضوضاء تصل إلي القاعة الدراسية على نحو يؤدي إلى عرقلة المواقف التدريسية داخلها ، وقد يوتر عدم امتصاص الجدران للإضاءة على صحة الطلاب ،وأن عدم عزل الجدران للحرارة يؤدي إلى أحداث قلق لدى الطلاب مما ينعكس على تحصيلهم العلمي ،وهذا مؤشر سلبي يتفق مع نتائج (**القرقوطي،2005**) ،ويتعارض مع أراء الكثير من التربويين المتخصصين في هذا الجانب(**العبيدي ،1987؛ القوي،2000؛ مركز تطوير الصحة المدرسية،2001**) .

1-أظهرت الدراسة أن تهوية القاعات الدراسية بكليات التربية إيجابية و مطابقة لمعايير الجودة حيث ترتبط التهوية تمام الارتباط بعدد نوافذ القاعات الدراسية ،واتساعها ،وحسن توزيعها ،وأن أنسب التهوية الطبيعية للقاعات الدراسية هي (التهوية الجارية) التي تؤدي غلى تجديد نشاط الطلاب ،ويحافظ على صحتهم ،وحمايتهم من الكثير من الأمراض كما تساعد أيضاً على التخلص من الخمول التبلد الذي يؤثر على درجة استيعاب الطلاب للمحاضرات. فالنتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية في هذا الشأن متفقة مع (**ابوجراد ، 1984؛ الطخيس ،1995؛ القرقوطي،2005**)أما التهوية الآلية فمعظم الكليات تفتقر إلى هذا النوع من التهوية الأمر الذي يؤثر على درجة تحصيل الطلاب خاصة عند الجو القارص في فترة الشتاء ،والحرارة المرتفعة في فترة الصيف ،وكذلك تفتقر القاعات الدراسية إلى الأثاث المناسبة للعملية التعليمية ،وإلى التجهيزات اللازمة لاستخدام التقنيات التربوية الحديثة مما يدفع بالأساتذة إلى صرف النظر عن استعمال مثل هذه التقنيات التي ثبت فاعليتها في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب عدم إتاحة الفرصة أمام الطالب للمشاركة الفعالة وهذا مؤشر يؤدي إلى مستوى التحصيل العلمي لهذه الكليات مما ينعكس سلباً على مخرجاتها التي هي أساس بناء الأجيال القادمة.

2-أوضحت الدراسة توفر معامل للحاسوب ،والعلوم ،والتي هي من العناصر الهامة في مباني كليات التربية مما تؤدي إلى استفادة طلابها منها في التطبيق العملي في الدراسة النظرية والعملية، التي تشتمل عليها مناهج المرحلة الجامعية التي تهدف إلى الجمع بين الدراسة النظرية و التطبيقية في إطار واحد متكامل، يعمل على نشر الثقافة المهنية و التقنية.

3- كشفت الدراسة عدم توفر الحجرات الخاصة بالوسائل التعليمية، و هذا مؤشر سلبي يؤدي بالأستاذ إلى الاعتماد على الدراسة النظرية حتى عند تدريسه لمقرر التقنيات التربوية نفسه الذي يعتبر من المقررات المهمة في كليات التربية مما يترتب على ذلك عدم قدرة الطالب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية عند فترة التربية العملية أو عند تخرجه ،وممارسته لعمله ،وقد أكدت الدراسة في هذا المحور إلى افتقار كليات عينة الدراسة إلى الصالات الخاصة بممارسات الأنشطة الرياضية ،وهذا لا يتفق مع أراء الكثير من التربويين ،(**فهمي، 1978؛ الفرا،1999؛ سرورا ، بدون**) حول أهمية توفر مثل هذه الصالات في تربية الطالب المعلم ،وأثرها على صحته الجسمية والنفسية ،و سلامته العقلية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطخيس، و القرقوطي، و أصحت في هذا المحور من الدراسة عدم توفرالملاعب لكرة القدم والطائرة والسلة مما يؤدي انعدام توفرها إلى عدم المساعد على النمو السليم للطلاب وعدم مساعدتهم على تصريف طاقاتهم الزائدة ،والى عدم إشباع رغباتهم من اللعب الذي يعتبر أساساً في فترة هذه المرحلة.

4-أظهرت الدراسة أن جميع كليات عينة الدراسة تتوفر بها المكتبات العلمية إلا أنها لا تتفق ومعايير الجودة مما يؤدي إلى عدم استفادة الطلاب من خدماتها التي تحتل مكانة كبيرة في المفهوم الحديث للعملية التعليمية و التربوية التي تتطلب استخدام الأساليب التعليمية المتنوعة دون الاقتصار على قاعة المحاضرات ، فالمكتبة العلمية تعمل على توفير المصادر والمراجع للطلاب و تقدم لهم الخدمات المكتبية من خلال توفير مجموعات متنوعة من المواد المطبوعة ،وغير المطبوعة التي تلبي احتياجاتهم وتحقق رغباتهم ،وميولهم وتوسع من اهتماماتهم.

5-بينت الدراسة وجود مدرجات بكليات التربية عينة الدراسة ألا أنها غير مطابق لمعايير الجودة هي الأخرى أيضاً حيث تفتقر إلى التجهيزات اللازمة ، وعدم احتواها على عدد كاف من فتحات التهوية، و لا توجد بها مداخل و مخارج كافية مما يقلل الاستفادة منها في العملية التعليمية و التربوية و الثقافية.

6-تكشف نتائج الدراسة أن حجرات الخدمات العامة بكليات عينة الدراسة متوفر منها يشكل عام جناح للإدارة مما يساعد إدارات الكليات على القيام بدورها المنوط كما يسهم أيضاً في توفر المناخ المناسب ،و الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعمل ،والضمانات

اللازمة لسلامة العمل ألا أن جميع كليات الدراسة و للأسف تفتقر إلى وجود قاعات للاجتماعات ،والى حجرات لأعضاء هيئة التدريس ،والى منظومة للامتحانات ، وإلى مصلى، وإلى مخازن لحفظ الأدوات ،وإلى مستوصف ،وإلى وسائل لإطفاء الحريق مما يؤدي ذلك إلى حرمان مجتمع الدراسة من خدمات هذه الحجرات الأمر الذي ينعكس سلباً على عطاء أعضاء هيئة التدريس ،ويقلل من اتصال الطلاب بالأساتذة الذي هو من الأمور المهمة في المراحل التعليمية على السواء،ومن المؤسف جداً عدم توفر وسائل لإطفاء الحريق مما يعرض سلامة الطلاب إلى للخطر رغم إمكانية توفيرها فثمنها ملائم ،وقد يرجع ذلك إلى إهمال المسئولين لها ،كما أن معظم الكليات لا يتوفر بها مستوصف على الرغم من أهميته ،و سهولة توفيره فهناك الكثير من خريجات كليات الطب البشري 'والمعاهد الصحية ،وهذا يؤدي إلى عدم استفادة الطلاب من الإسعافات الأولية التي يحتاجون إليها مما يضطر الطلاب للخروج من الكليات لغرض الإسعاف ناما ما يخص حجرات المقهى فهي متوفر لدى معظم كليات عينة الدراسة ،و مطابقة لمعايير الجودة ،وهذا بدوره يسهم في تقديم وجبات غذائية لطلاب مجتمع الدراسة وهو من الأمور المهمة خاصة وأنهم يقضون أوقات طويلة داخل الكليات دون الرجوع للبيت كما أشارت الدراسة في الجدول رقم (1).

7-أوضحت الدراسة أن إجمالي محور المرافق الصحية متوفر لدى كليات عينة الدراسة ،وهذا مؤشر إيجابي يمكن مجتمع الدراسة الاستفادة من خدماته التي تسهم بشكل فعال في نجاح العملية التعليمية و التربوية غير أن مجتمع الدراسة يعاني من عدم توفر أحواض للغسيل مما يجعله لا يتفق مع أراء الكثير من التربويين(**الزاوي ،2001؛ عيد ،1993**)الذين يرون بأنها ضرورية لدرجة أن تكون متوفر بما يعادل 5% من عددا لطلاب بالكلية على الأقل موزعة في عدة أماكن بجوار المقهى ،وفي كل طابق من الكلية ،وأن يكون ارتفاعها مناسباً لأطوال الطلاب ،كما كشفت الدراسة أيضاً أن طلاب عينة مجتمع الدراسة يستخدمون الصنابير العادية لشرب الماء ،وهذا يراه التربويون جانب سلبي ،ويؤكدون على ضرورة تزويد المؤسسات التعليمية بنافورات صحية لشرب المياه لتجنب نشر العدوى بين الطلاب ،وأن الطريقة الأمثل توفير بردات للشرب توضع في مكان متوسط بالكلية مع استعمال الطلاب لأكواب ورقية أو خاصة.

كما لاحظ من خلال الدراسة أن دورات المياه متوفرة بجميع كليات عينة الدراسة وأنها مطابقة لمعايير الجودة مما يسهم غي خدمة مجتمع الكليات ،ومؤشر إلى أن هناك تحسن و تطور في المباني التعليمية .

8-أشارت الدراسة إلى أن كليات عينة الدراسة تفتقر إلى صيانة الحد الأدنى من متطلبات البيئة التعليمية المنشودة قبل بداية العام الجامعي ،مما يعرض سلامة طلابها للخطر ،ويحد من سير العملية التعليمية بالدرجة المطلوبة.

التوصيات :

بناءً على نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها من واقع التحليل الإحصائي للبيانات ، ومن خلال الإطار النظري الذي يشتمل على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، ونظراً لما أظهرته نتائج الدراسة مدى أهمية مباني كليات التربية في العملية التعليمية والتربوية التي تهدف إلى إعداد معلم الأجيال ، وليس هناك من شك في أن الأمم إنما تقاس بتقدمها العلمي . وقد أثبتت البحوث التربوية أهمية المبنى التعليمي وتأثيره على الطلاب سلباً وإيجاباً . فإن الباحث قد توصل إلى توصيات هي كما يلي :

1. تشكيل لجنة من الخبراء والمتخصصين في الجوانب المعمارية والتربوية تحت إشراف وزارت التعليم العالي يكون من واجباتها إجراء الدراسات اللازمة لوضع المعايير المناسبة مع مراعاة النواحي الاقتصادية والاجتماعية في كل جانب من جوانب مباني كليات التربية في ليبيا ، مستفيدة من تجارب البلدان الأخرى ، وفق المعايير المعمول بها في مختلف البلدان وبخاصة ما يتشابه منها مع ظروفنا، ووفق معطيات الأبحاث التربوية والفنية المتجددة ، والمتطورة ، باستمرار في هذا الميدان .
2. يجب أن تكون المباني المزمع إنشاؤها ضمن المركبات الجامعية ،وان تقام على أعمدة ، لمنع تسرب برودة الأرض للمحافظة على صحة الطلاب .
3. استخدام مادة العزل الحراري في جدران القاعات الدراسية ورصف أرضيتها ببلاط يمتص الصوت ، ويقي من الإصابات ، وتزويدها بالتجهيزات الكهربية اللازمة للعملية التعليمية والتربوية ، لاستعمال وسائل التقنيات التربوية في عملية التعليم والتعلم .
4. تزويد كل كلية بصالة واسعة ، وحجرات كافية لاستخدامها في كثير من الأنشطة ، وتعميم المعامل بجميع الكليات ، وبعدد أكبر مما هو موجود بها ليحقق المنهج أهدافه .
5. ضرورة إنشاء صالات رياضية مغلقة لحماية الطلاب من البرد والحر.
6. تزويد كل كلية بمستودع لحفظ الأثاث الزائد من التلف .
7. إنشاء عيادات طبية في كل كلية لعلاج الإصابات والكشف الدوري.
8. ضرورة توفير الكفتيريا الجامعية ، والاعتناء بها بشكل يختلف عما هو موجود الآن ، وذلك من أجل السلامة والوقاية من الأمراض .
9. توفير حجرات أعضاء ، وأجنحة الإدارة و تأثيثها بما يلزم من أثاث ومستلزمات ضرورية .
10. تزويد كليات التربية بأحواض للغسيل .
11. ضرورة توفير الصيانة اللازمة لمتطلبات البيئة التعليمية في بداية كل عام جامعي .

المقترحات :

1-إجراء دراسات أخرى مماثلة في الوطن العربي .

المصادر والمراجع:

- ابوجراد ، رمضان (1984). *المبنى المدرسي بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحقيق الاهداف التربوي*'(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة طرابلس،طرابلس.
- الزاوي ،خالد(2001). *التعليم المعاصر*(ط1) ،القاهرة :مؤسسة طيبة.
- شبكة المعلومات (2001)،*مركز تطوير الصحة المدرسية*(ط1): www.arabschoolhealth.com
- الطخيس، ابراهيم (1995)،*مواصفات المبنى النموذجي دراسة تقويمية*، (رسالة ماجستير منشور)،السعودية ، الرياض.
- عبدالمقصود ، فائز و آخرون (1999)،*الصحة المدرسية*(ط1) القاهرة :عالم الكتب.
- العبيدي ،محمد رفيق و آخرون (1987) *الصحة المدرسية*،التضامن (ط1) بغداد.
- عيد عماد الدين (1993) *الصحة العامةوبرامجها*(ط1) الاسكندرية :المكتب الجامعي الحديث.
- الفرا عبدالله عمر(1999) *المدخل إلى تكنولوجيا التعليم*(ط1) عمان : دارا لثقافة
- القرقوطي ، بشير الهادي(2005) ،*دراسة تقويمية لبعض متغيرات البيئة المادية المدرسية* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة المرقب ، الخمس ، ليبيا.
- القوي ،ربيعة سالم(2000)،*المدرسة النموذجية*(ط1) طرابلس ،الثورة العربية.
- فهمي، مصطفى حسن و آخرون (1987) *اتجاهات جديدة في الادارة المدرسية*(ط1) القاهرة: الانجلو ، مصر .
- منصور، سرور اسعد،(د.ت) *الصحة والمجتمع*(ط1) تونس- ليبيا :الدار العر بية للكتاب .

تقييم التعليم العالي العربي المعاصر
دراسة تحليله انتقاديه

أ.د. محمد صادق شمسة
الجامعة الأهلية – البحرين

المقدمة: التعليم العالي نظام وكل نظام يقوم على ثلاثة اركان هي الاهداف والوسائل والادوات. وهو يقوم على مجموعة من العناصر المتفاعله بعضها مع البعض الاخر لتحقيق هدف النظام (1). والنظام عادتا يمر بثلاثة مراحل هي المدخلات ثم العمليات واخيرا المخرجات ويتبع تلك المراحل ثلاثة عناصر هي التخطيط والرقابة والمرتجعات (2). هذا وان ميدان النظام هو المجتمع حيث يعمل داخله ويتفاعل مع وحداته ويتأثر ويؤثر بالبيئة المحيطة به وتتوقف حدوده عند الاهداف المرغوب فيها .لذلك فان المراحل الاساسية لنظام التعليم العالي هي:

أ. المدخلات: وهم الطلبة ممن اكمل المرحلة الاعداديه والثانويه ومن حملة البكلوريوس والماجستير كل حسب مرحلته ودرجته

ب. العمليات: وهي التي تتم داخل بودقة التعليم العالي في الجامعات ومراكز البحوث. مما يستوجب فيها استخدام التطور العلمي والمعلوماتي المعاصر للاستفادة من التقدم التقني في سبيل تحقيق هدف النظام (3).

ج. المخرجات وهم الخريجون والباحثون كل حسب درجته العلميه والمعلوماتيه

هذا وان مجموع المراحل الثلاثة والعناصر الثلاثة والتي يطلق عليها وفق نظرية النظم باطار النظام. لذلك فان ايجابيات النظام وسلبياته تنحصر ضمن ذلك الاطار ، فاذا كانت عناصر النظام ومراحله ايجابيه فأنها تحقق أهداف وغايات ايجابيه والعكس صحيح. من ذلك فان اهداف البحث والتي هي هدف النظام تكون على وفق ما يأتي:

أ. وضع الخطط العلمية والعملية والسعي لتنفيذها في سبيل تفجير طاقات منتسبي التعليم العالي العربي ووضعهم ووضعه (أي النظام والعاملين فيه) في المكانة التي يستحقونها محليا وعالميا.

ب. لَم الشمل العلمي العربي الموجود في الداخل والخارج في بودقة الامة العربية للنهوض علميا بها.

ج. العمل على تنمية وتطوير التعليم العالي العربي والعاملين فيه بعد تشخيص السلبيات المؤثره على الجوده لمعالجتها للنهوض بواقع النظام.

لذلك سوف يتطرق البحث بعد عرض المقدمة إلى الفقرات الآتية:

- منهج البحث
- أسئلة البحث
- حدود البحث
- توصيف واقع الجامعات كأهم وسيلة من وسائل نظام التعليم العالي العربي الراهن
- توصيف واقع مراكز البحوث الوسيلة الثايه في التعليم العالي المعاصر
- تقيم إجراءات الرقابة الإدارية على الجامعات ومراكز البحوث العربيه
- الاستنتاجات
- التوصيات
- خلاصة البحث

منهج البحث:

لغرض إعطاء البحث الصورة الواقعية عن التعليم العالي العربي فقد سلك الباحث اكثر من منهج علمي فقد سلك المنهج الاستنباطي والمنهج التحليلي الواقعي اضافة الى المنهج الاستقرائي .. فقد استقرأ الباحث واقع التعليم العالي العربي المعاصر بايجابياته وسلبياته استقراء تحليلا لغرض استنباط العلاج اللازم .. كما انه اعتمد من وسائل الاستقراء.. المقابلات الشخصيه مع بعض الاكاديمين والباحثين العرب اضافة الى ملاحظاته الشخصية نتيجة الخبرة الطويلة التي تجاوزة النصف قرن بين دارس وتدريسي في الجامعات العربية، وذلك لإثبات ما يلي:

1. إن الطاقات العلمية العربية طاقات خلاقه وغير محدوده بزمام ومكان فهي يجب اظهارها وتسليط الضوء على نتاجها العلمي والعملي.
2. لتحقيق الفقرة أعلاه يجب توفير مستلزمات التعليم العالي والبحث العلمي والتي تشكل ادوات تطوير نظام التعليم العالي.
3. في حالة تحقيق الفقرتين 1و2 انفا فأنه يمكن اغنء الحضارة العالميه بنتاج الفكر العربي الخلاق من داخل الوطن العربي وليس من خارجه كما يمكن ايضا الاغتناء من الحضارة .. وليس الاغتناء منها فقط.

أسئلة البحث:

س1: هل التعليم العالي العربي مرحلة مستمره للتعليم الثانوي والاعدادي أم انه مرحلة مختلفة؟

س2: هل التعليم العالي له بدايه تبدأ من نهاية التعليم الثانوي والاعدادي ام ان بدايته مستقلة عن نهاية التعليم الأولي؟

س3: هل التعليم العالي العربي في الفترات الماضيه كان اكثر جودة من التعليم العالي المعاصر أم أن جودته اقل؟ وما هي مسببات ذلك؟

س4: هل هناك من اثر للتعليم الأولي (أي الابتدائي والثانوي والإعدادي) على جودة التعليم العالي العربي في الوقت الحاضر؟

س5: هل الأفضل إنتاج خريجين بكميه محدوده بجودة عاليه ام انتاج كميه كبيرة من الخريجين بجودة محدودة؟ حيث كان هذا السؤال الشغل الشاغل للاجابة عليه في مرحلة نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي للقيادة السياسية العراقية في ذلك الوقت.

س6: هل الرأس الإداري والقيادي في مؤسسات التعليم العالي العربي يستند في تعيينه وفق للكفاءة العلميه والاداريه لتطوير جودة التعليم العالي ام انه يتم وفق متطلبات اخري كالسياسيه والمحسوبيه والمنسوبيه

حدود البحث:

ينحصر حدود بحثنا في مجالين هما:

المجال الأول الحدود المكانية: والتي تم تحديدها بمستويين هما:

المستوى الأول: هي مؤسسات التعليم العالي العربيه والتي حددت بما يأتي:

1. الجامعات
2. مؤسسات البحث العلمي وما يتبعها من حقول تجارب ومختبرات علميه وغيرها من الوسائل.

المستوى الثاني: وينحصر في تقيم المدخل الى التعليم العالي من الدراسة الاوليه ومدى ملائمتهم للانتقال إلى التعليم الجامعي.

المجال الثاني: الحدود الزمانية: والتي تحدد بحدود التعليم العالي العربي المعاصر ومدى تطوره الايجابي والسلبي في:

أ. الكم.

ب. النوع.

توصيف واقع الجامعات كأهم وسيلة من وسائل التعليم العالي العربي بالوقت الراهن: من توصيف الواقع الحالي للجامعات العربيه مقارنا بما سبق لبعض الدول الدراسات والجامعات العربية السابقة، حيث كانت في السابق تنشأ الجامعات على اسس رصينه تهيأ لها المستلزمات المباشره وغير المباشرة قبل إنشائها. اما في الوقت الراهن فان الجامعة تنشأ قبل أن يهيأ لها المستلزمات. فمثلا في العراق قبل الاحتلال كان يستورد الكادر التدريسي العربي والاجنبي للجامعة قبل فتح الجامعة. وكانت الجامعات تؤسس على اساس الواقع الجغرافي والواقع السكاني فقد تم تخطيط جامعه لكل مليون نسمه في المحافظات التي نفوسها بذلك الحد او قريب منه اما المحافضات التي نفوسها يزيد عن ذلك العدد فينشأ فيها اكثر من جامعه . والجامعة عند تأسيسها يهيأ لها كل المستلزمات وتفتح بجميع الاختصاصات. بينما في الوقت الحاضر اخذت العمليه تتجه اتجاه مغاير في التوجه نحو الكم على حساب النوع واصبحت الجامعات العربيه والعراقيه تتصف ببعض الصفات منها ما يلي:

أ. التعليم أو الدراسة في الجامعه لغاية دراسة الماجستير داخل استمرار لاسلوب الدراسة الاوليه أي انه يحكمها كتاب منهجي مقرر بعض من فصوله مع استاذ او تدريسي يشرح الفصول ومنتحانات اعتياديه وغياب وحضور الخ . بينما الدراسة كانت في النصف الاخير من القرن الماضي ينظر لهابانها في مرحلة البكلوريوس ينهي الطالب مرحلة العلم وفي الماجستير يتناول الطالب فلسفة العلم.

ب. الطالب في الوقت الحاضر يقيم الاستاذ وله النصيب الاكبر من عمليه التقيم الكليه وهو يختار المادة العلمية التي يدرسها ويختار الاستاذ ايضا وفي الحالتين يكون اكثر الاساتذه حضوة في التعليم هم الأقل علما والأكثر تسيبا.

ج. استيراد القوالب الجامدة من الخارج حيث يستورد الكتاب ويستورد المنهج بل ونستورد حتى اللغة الاجنبيه لغرض التدريس بها .. اذن اين عقولنا وأين أفعالنا وأين لغتنا.

د. يظهر واقع الجامعات سلبه اخرى حيث توضع الاسئلة وفق النظام الأمريكي والمنهج وفق النظام البريطاني والامتحانات وفق النظام الفرنسي حتى ضعنا وضاعت هوية جامعاتنا

هـ. لقد أصبحت بعض الجامعات العربيه دكاكين .. والشهادات اصبحت سلعة تباع وتشترى فيها بما فيها شهادات الدكتوراه ففي دراسة معاصره يعرفها الجميع عن اول 500 جامعة بالعالم .. لم نجد من ضمنها أي جامعة عربيه .. ومن التحليل الاحصائي للموضوع .. بفرض ان اعضاء الامم المتحده هم بحدود 170 دوله .. اذن المتوسط الحسابي لكل دوله 3 جامعات تقريبا . ولما كان عدد الدول العربيه 21 دوله .. فيفترض ان يكون نصيب المنطقة العربيه او التعليم العالي العربي بحدود 60 جامعه من ضمن الجامعات الاولى بالعالم .. ولما كان نصيب التعليم العالي العربي 0% .. اذن نسبة الانحراف السالبه تصل الى100% ، فما هو السبب في ذلك الانحراف السالب المطلق؟ هل هو في التخطيط ام في التنفيذ ام في الرقاب هام في القيادة العلميه والتعليميه ام ان هناك اكثر من عامل يشترك بالموضوع ؟

أما مبررات ذلك الهبوط في الجوده من وجهة نظر الباحث فأنها تتركز بما يلي:

أولاً: المبررات العلمية السالبة ومنها:

1. الطالب المدخل إلى الجامعة قد يكون في تخصص خارج رغبته وانما ادخل في ذلك التخصص بناء على رغبة ذويه او المجموع العام للطالب.

2. الطالب المدخل إلى الجامعة قد تعوزه المعرفة في العلوم العقليه فالطالب العربي يكمل العمليات الاربعة في الرياضيات في المرحلة الرابعة او الخامسة بينما يكملها الطالب في بعض الدول الاوربيه عند إكماله المرحلة الثانية.
3. افتقار الجامعات العربية إلى ايدولوجيه عربيه موحده لانها بالوقت الراهن يأخذ البعض منها بالايدولوجه البريطانيه والاخر بالامريكيه والثالثة بالفرنسيه بل وصل الامر في بعض الجامعات ان تكون مراحلها الدراسيه الاولى وفق الاسلوب الاول والمرحلة الاخرى وفق الأسلوب الثاني وهلم جرى.
4. انتشار الجامعات الأجنبية في العالم العربي فهناك الجامعات الامريكيه والاخرى بريطانيه والثاثة المانيه واخرى كنديه وفلبينيه وهنديه ...الخ والكل يدرس على وفق ما يراه من منهج وباللغة التي يراها .. علما بان تلك الجامعات اغلبها ان لم يكن جميعها لم تفتح ابوابها الا للتخصصات الانسانيه والاجتماعيه فهي لم تفتح تخصصات في مجال العلوم الطبيعيه كالفضاء والفلك والكيمياء والفيزياء.

ثانيا العوامل السياسية: ومن سلبياتها ما يأتي:

أ. العوامل الخارجية.
ب. العوامل الداخلية.

أ. **العوامل الخارجية: ومنها:**

1. حرمان الطلبة العرب من الدراسة في الجامعات الامريكيه والاوربيه لبعض التخصصات العلميه والطبيعيهالا بعد الحصول على موافقات امنيه من البلد الذي يدرس فيه الطالب
2. التنقل بين الأقطار العربية للمتعلمينالعرب اصبح بالوقت الحاضر مشكلة المشاكل اذ لا يمكن لحماة الشهادات العليا التنقل بين بلد واخر والعيش في البلد الاخر الا بسلسلة من من الموافقات والاجراءات حتى تاخذ تلك الاجراءات كل همه وتفكيره للحصول على عقد عمل ثم موافقة العمل والموافقة على الاقامه له ولذويه . بينما في العالم المتقدم قد تجاوز تلك الاجراءات منذ زمن طويل أي من اواخر القرن الثامن عشر حين رفع الاقتصادي البريطاني الشهير ادم سمث شعاره في سنة 1789 ((دعه يعمل دعه يمر)) وقد تبنى الغرب ذلك الشعار وعمل عليه. لذلك نجد في الوقت الحاضر ان المقيم في استراليا لمدة سنتين يحصل على الاقامة الدائميه وفي كندا وامريكا وبريطانيا بين أربعة سنوات وخمسة سنوات.
3. وامتدادا للفقرة أعلاه فان عملية الاقامة سفي العالم المتقدم اصبحت مسألة زمن بينما في العالم العربي مسألة معقده يدخل فيها مختلف المؤشرات الدينية والسياسية والاجتماعية.

ب. **اما العوامل والمبررات الداخلية فمنها:**

1. قيادة التعليم العالي والبحث العلمي: وفي هذا العامل قد يطرح سؤال هل تكون تلك القيادات سياسيه ام علميه فهي على الاكثر تكون قيادات سياسيه تفتقر الى المعرفة في جوهر التعليم العالي . وحتى اذا كانت الشخصية القياديه شخصيه علميه فنظرا لعدم وجود استراتيجيه عربيه ثابته ، نجد أن الاستراتيجيه تتغير بتغير القادة الإداريين كل حسب ثقافته فاذا كان الوزير مثلا خريج بريطانيا فتميل الكفة لمصلحة ذلك النظام واذا كان خريج اميركا فتميل الكفة لذلك النظام.
2. اعتماد المحسوبية والمنسوبية في الخط القيادي الثاني أي رؤساء الجامعات وعمداء الكليات . لذلك فان التعليم العالي في بعض الدول العربيه تسبح بخطط وتنفيذ ممسوخ .

ثالثا: الجوانب المالية أو المادية:

فمن الاطلاع على موازنات بعض الدول وخاصة الدول الثريه مثل العراق نجد ان موازنة التعليم العالي والبحث العلمي لا تشكل الا نسبة بسيطه اذا ما قيست ببعض الموازنات الاخرى فمثلا موازنات الرئاسات الثلاثة 0رئاسة الجمهوريه ورئاسة مجلس الوزراء ورئاسة البرلمان) تصل إلى مليار دولار اضافة الى المخصصات غير المنظوره علما ان ما يصرف للتعليم العالي لا يشكل الانسبة بسيطة منها.

رابعا: العوامل الاجتماعية:

ففي مجتمعاتنا تؤخذ رغبة الاهل النابعة من المجتمع اكثر من رغبة الطالب وابداعاته فالكل يهدف الى التخصصات التي لها اقبال اجتماعي كالطب وطب الأسنان والصيدلة والهندسة. أي نحو المهن العلمية أكثر من التوجه للعلوم الطبيعية والعلوم العقلية. فالطلبة اصحاب المعدلات العاليه كلها تتجه نحو تلك المهن اكثر من رغبة الطالب العلميه والفنيه

البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي المؤشر الاهم حول تطور الدول وتقدمها فالعالم بكل اتجاهاته من حولنا شرقا وغربا شمالا وجنوبا الكل يتسابق في مجال البحث العلمي فتلك اميركا واوربا واسرائيل والصين والهند واليابان والبرازيل ...الخ . كلهم في سباق نحو التطور في ميادين البحث العلمي. باستثناء مراكز البحوث العلميه العربيه فانها تسير بخطى بسيطه ان لم تكن ثابته في مواقعها .. فدول العالم لم تكتفي بالبحث في الكرة الارضيه ما عليها وما بداخلها بل وصل الامر الى مديات بعيده في الفضاء الخارجي.. اذن اين تقف مراكز البحوث العربية من ذلك التطور.. فهل تنقصنا الإمكانيات المادية. ام تعوزنا العقول البشريه . فالامكانات الماديه العربيه فيها من الثراء ما يفوق التصور، أما العقول العربية فانه مشهود لها بامكانياتها الابداعيه وتلك الشهادات من الخارج قبل الداخل ومن العدو قبل الصديق

حتى كان فيها من الكم ما ادار ويدير كثير من المؤسسات البحثيه الاجنبيه .. لذلك اذا كان التعليم العالي في المنطقة العربيه يعتبر مشكله فان البحث العلمي فيها من حيث التنمة والتطوير يعتبر قمة المشاكل وذلك للأسباب الآتية:

1. عدم توفير المستلزمات الضرورية للبحث العلمي من مختبرات علميه وأجهزة بحث علمي متطورة.
2. النظرة السطحية في بعض المجتمعات العربيه للبحث العلمي والباحثين العلميين حيث تعتبر دائرة او مركز البحوث في بعض الدول العربيه مقبرة الدوائر أي ان أي موظف غير مرغوب فيه علما او عملا ينقل إلى مركز البحوث.
3. عدم تخصيص الأموال المطلوبة لغرض تهيئة مستلزمات البحث العلمي.
4. عدم الاعتراف بإمكانات ونتاج تلك المراكز.
5. قلة جرأة الباحثين العرب خاصة في التجارب التي تكون على درجة من المخاطره والاعتماد على المستورد من الأفكار والمعارف.
6. الخوف من فشل التجارب البحثيه علما ان من لا يفشل لا ينجح.
7. لغة البحث: كل دول العالم تحترم لغتها وتعتز بها وتعمل على تطور البحوث والعلوم بموجبها الا الاقطار العربيه فقليل منها من يحترم اللغة العربيه في المجالات العلمية (البحث والتأليف) بل الكل يطمح ان يكون اعتماده على اللغة الأجنبية.
8. عدم وجود جهات رسميه و/او اجتماعيه تتولى تمويل ونشر وتوزيع نتاج الباحثين العرب عالميا إلا في حدود ضيقه.
9. الفقرات آنفا قد تكون فقرات مضافه الى بعض السلبيات التي وردت بصدد الجامعات العربية.

اذن ماذا يطلب من البحث العربي؟ هل يكون البحث معياري نموذجي أم يكون البحث تطبيقي؟ أم يكون بحث معياري قابل للتطبيق؟ أم بحث تطبيقي قابل للمعايره ؟ أي هل يجب ان يكون البحث العلمي نموذجي أي أصيل ومبتكر؟ أم يكون قيم وجيد له مديات في التطبيق؟ ولتكميم الموضوع يكون:

البحث النموذجي او المعياري – التطبيق = الانحراف.

فاذا كان الانحراف موجب فان البحث المعياري يكون قابل للتطبيق أي ليس نظري بحت .واذا كان الانحراف سالب فالبحث التطبيقي يكون قابل للمعايره وذلك لان...

البحث المعياري القابل للتطبيق = البحث المعياري النموذجي – الانحراف...

ولاثبات ذلك فان المعادلة الاساسية التي سبق بيانها أعلاه والتي تقضي:

البحث النموذجي – البحث التطبيقي = الانحراف الموجب.

وبنقل الانحراف الموجب إلى الطرف الأخر فان الإشارة تتغير إلى سالب أي تأخذ المعادلة الشكل الأتي:

البحث التطبيقي + البحث النموذجي أو المعياري – الانحراف.

الرقابة الإدارية:

سبق ان تم عرض في بداية البحث بان النظام يقوم على ثلاثة عناصر احدها الرقابة اضافة الى العنصرين الاخريين التخطيط والمرتجع ولما كان التطرق إلى العنصرين (التخطيط والمرتجعات) قد تم الإشارة اليهم سابقا بصورة ضمنيه مع الوسائل والادوات لذلك فان الضرورة تقتضي التطرق الى العنصر الثالث وهو الرقابة.

فالرقابة لها من الاساليب عدد كبير ومتنوع فهناك رقابة خارجيه وهناك رقابة داخليه وهناك رقابة السابقه وهناك الرقابة اثناء العمليات وهناك الرقابة اللاحقه . ولكي لا ننغمس في تفاصيل الرقابة والتي قد تاخذ جانبا كبيرا من البحث لذلك فان التركيز سيكون على النوع الاهم منها وهي الرقابة الاداريه كجزء من الرقابة الداخلية أي هي احد مكوناتها اضافة للمكونين الاخرين (الرقابة المحاسبية والضبط الداخلي).

فالرقابة الاداريه لها الاثر الكبير على اتخاذ القرارات فهي قد شغلت هموم واراء كثير من الباحثين العرب والاجانب حيث ان كل منهم اقترح منهجا واداة للرقابة الادارية وعلى وفق ما يأتي:

1. ضرورة تصميم نظم للرقابة توجه نحو غايات الجامعة ورسالتها ومراكز البحوث ونتاجها وذلك بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات الماليه مثل معدل الاموال المعطله منسوبة الى الاموال الكليه المخصصة للجامعة او معدل الانفاق الاستثماري منسوب إلى التخصيصات الكلية للجامعة.
2. في حين يقترح أخر بضرورة اعتماد التمويل للجامعة ومراكز البحث واعتماد الخدمات المسانده إلى جانب الخدمات الأصلية.
3. ويرى البعض الأخر بضرورة الاستفادة من التطور التكنولوجي في الجامعة ومراكز البحوث كي تخرج البيانات من اطارها التقليدي كبيانات الى صفة المعلومات باستخدام التطورات العلمية والمعلوماتية المعاصرة.
4. ويرى البعض الأخر بان القرارات الاداريه التي تتخذها ادارة الجامعات والكليات ومراكز البحث العلمي تعتمد على:
   أ. مدى توفير المعلومات المطلوبة.
   ب. الوقت اللازم.
   ج. القوانين والأنظمة.
   د. الرأي والرأي الأخر إن وجد(7).
5. ويقترح باحث أخر في ذات المجال ما يلي ك

أ. الاعتماد على اللامركزية الإدارية والتقلق من المركزية الاداريه داخل الجامعات وداخل مراكز البحوث

ب. بناء قاعدة حديثه للمعلومات عن مراكز التعليم العالي بمختلف مفاصله وتخصصاته ومناهجه وتفويض السلطات والصلاحيات(8).

6. ويرى باحثون آخرون بضرورة تحليل العوامل الثقافية والتعليمية التي لها اثر على تبني تقنية المعلومات لغرض إقامة وتفسير النظم التعليمية والبحثية ....إضافة إلى أهمية العنصر البشري في تبنيه للجوانب التقنية .. إذ يرى الباحث بان العنصر البشري هو الأساس في عملية التطوير والتعليم والبحث ومدى ملائمته للمستقبل(9).
7. في الوقت الذي يرى آخرون بان الرقابة الإدارية في الجامعات ومراكز البحوث الخاصة أكثر فاعليه لامتلاكها حرية اكبر في اتخاذ القرارات وتبني وسائل متطورة تتمثل بالوسائل التكنولوجية والأجهزة العلمية. (10)
8. هذا في الوقت التي يدلي آخرون بأهمية الرقابة في بناء الجامعات والكليات والأقسام العلمية ومراكز البحوث وذلك بتشغيل العمل التنظيمي بطرق تلائم الكفاءة والعلاقات بالباحثين والطلاب لكل برنامج أكاديمي و/أو بحثي. (11)
9. وأخيرا وليس أخرا حيث يقول البعض الأخر من الباحثين في ميدان الرقابة الإدارية أن استخدام بعض الإجراءات كالتنبؤ بثر النظم التقنية الحديثة للمعلومات على الرقابة للأقسام العلمية والبحثية تساعد متخذ القرار على التحليل والتنبؤ. (12)

هذا والراي عندي بان اكثر الاراء سابقة الذكر ان لم يمن جميعها ذات نظرة محترمه لكن كل منهم ادلى بدلوه وفق المحيط الذي يعيشه وينظر من خلاله . ان عملية الرقابة الاداريه مهمه للجامعات ومراكز البحث العلمي خاصة اذا تحولت الى عملية رقابة ومتابعة لما يلي :

أ. الأموال المخصصة للجامعات ومراكز البحث العلمي ومدى موضوعية تلك الاموال وتغطيتها لمتطلبات عملية التطور والتنمية العلميه والبحثيه.

ب. متابعة الجامعات ومراكز البحث العلمي لما انجز من مخططاتها العلمية والبحثية.

الاستنتاجات:

يستنتج مما سبق أنفا.. بان التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمعاتنا العربيه المعاصره تشوبها كثير من السلبيات والتي منها ما يلي:

1. تناثر أكثر الباحثين والأكاديميين العرب من أصحاب العقول الخلاقه بين المجتمعات العالميه لما تقدمها تلك المجتمعات من امتيازات ماديه وتهيئة الأجواء العلمية والبحثية.
2. هناك مجموعة من العوامل المؤثره على نمو وتطوير التعليم العال والتي منها:

أ. العوامل العلمية والمعلوماتية للجامعات ومراكز البحث العلمي وما يسبقها من مراحل تعليمية وأكاديمية.

ب. المناهج ومحدودية تطورها ومدى مواكبتها للتطور العالمي المعاصر.

ج. الافتقار إلى اديولوجيه عربيه للتعليم العالي.

د. التأثير السلبي للمجتمعات العربية على الجامعات والتي منها:

- العوامل السياسية.
- العوامل الاقتصادية.
- العوامل الاجتماعية.

3. استيراد القوالب الجامد للتعليم العالي من كتب ومناهج.
4. البحث العلمي وتشوبه بعض السلبيات والتي منها:

أ. عدم توفير المستلزمات الضرورية للبحث العلمي والمختبري.

ب. عدم تخصيص الاموال الضروريه والمطلوبه لتهيأة مستلزمات البحث العلمي المتطور.

ج. عدم الاهتمام ودعم بحوث الباحثين الشباب وتبني وتنمية أفكارهم العلمية والبحثية.

5. افتقار التعليمي العالي العربي بشقيه الجامعي والبحثي إلى اديولوجيه عربيه.
6. عدم السماح للمتعلم العربي والباحث العربي الانتقال بين الدول العربيه بصورة سلسه كعملية الانتقال بدون فيزا وإقامة.
7. الرقابة الإدارية: وهي الأخرى قد يشوبها الكثير من السلبيات والتي منها:

أ. ضعف الرقابة الإدارية.

ب. انتشار سلبيات المجتمع بين العاملين فيها.

ج. قلة خبرة العاملين بمكونات التعليم العالي العلمية والبحثية والمختبرية.

8. الكتاب العربي والبحث العلمي العربي يعملان ولم يمن لهما ظل يحميهما.
9. الباحث والمتعلم العالي العربي هم في شظف العيش واضافة لذلك يطلب منهم كلف مضافه قد تستهلك دخله الشهري بل وحتى مدخراته ان وجدت.
10. أن البعض من جامعاتنا اصبحت مع الاسف الشديد مركز تسوق لنتاجات التعليم الاجنبي ولم تكن مصدر تسوق لنتاج الفكر العربي
11. الفكر العربي فكر خلاق فهو اذا لم يفوق غيره فهو مساوا له لكن المشكلة في تحقيق الاهداف لما تحتاج من وسائل وادوات

12. المتطلبات الضرورية من ماديه وبشريه متوفره في العالم العربي الا انه يعوزها التوفير للباحثين والمتعلمين العرب
13. الجامعات هي مصنع رجال وان نتاج تلك المصانع هو جودة الخريج وان المصانع من اهمم قايسها هو جودة المنتوج
14. العالم أصبح قرية صغيره اذن فان المعرفة اصبحت متاحة للجميع وغير محصورة في مجال او بلد معين لذلك فان يمكن للجامعات ومراكز البحوث ان تعمل هي الاخرى عن توفير احتياجاتها العلمية والبحثية الضرورية للتنمية والتطوير.

التوصيات:

1. المدخل إلى الجامعة من المدارس الثانوية والاعداديه ارى ان تتفاعل فيه ثلاثة عناصر هي :
   أ. رغبة الطالب
   ب. موهبة الطالب
   ج. معدل الدرجات للطالب

ان رغبة الطالب ومعدله قد تظهرها استمارات التسجيل في الجامع هاما موهبة الطالب فيقترح ان تكون اوتعد من المدرسه وان يكون ذلك الاعداد للطلبة الموهوبين اذا تم تشخص ذلك من المدرسه لان عملية التعميم لجميع الطلبه قد يستنزف كلف كبيره في الاموال والزمن

2. التفاعل الجدي بين المؤسسات العلميه العربيه والاجنبيه عن طريق المؤتمرات والبحوث والندوات المشتركه لاجل اغناء الحضارة العالميه والاغتناء منها وليس الاغتناء منها فقط
3. إبعاد التعليم العالي من كل سلبيات المجتمع بحيث يكون في منأى عن التوجهات السياسيه او السلبيات الاجتماعيه
4. تهيئة جو اقتصادي واجتماعي مريح وملائم لشخصية ومنتسبي التعليم العالي
5. إعادة ونشر تجربة مدارس المتميزين لاصحاب المعدلات المتميزه من خريجي المدارس الابتدائيه وتنمية قدراتهم العلميه في المدارس الثانويه والاعداديه كي يكونوا روافد للتعليم العالي المتطور علما ان تلك التجربة اتخذتها الحكومة العراقيه لغاية 2003 ثم الغية بحجة عدم التميز بين الطلبه ،علما ان التمييز مرفوض في كل شئ الا في العلم. وكذلك الامر بالنسبة لمدارس القمه للطلبة التي لديهم نبوغ وعبقريه تظهر في مراحل مبكرة من العمر وهذه التجربة ايضا اخذ بها العراق سابقا.؟
6. اعتماد اللغة العربية لغة اساسيه في التعليم العالي وفي جميع مرحله بما فيها عملية التأليف.
7. تشجيع الأساتذة والعاملين في التعليم العالي على عملية الترجمه لامهات الكتب العلمية ومن جميع الغات ووضع مكافات مجزيه لعمليتي التأليف والترجمه
8. اعتماد اللغة العربية بصورة رسميه لعمليه البحث العلمي العربي ونشر البحوث عالميا في مجلات علميه عربيه رصينه ومعتمده من قبل المنظمات العلمية العالميه
9. العمل على استقطاب العقول العلمية العربيه الموجودة والعاملة في الخارج بعد توفير المتطلبات العلمية العمليه وتهيأة الظروف الماديه الملائمة لهم
10. إنشاء اتحادات عربيه فعاله لجميع مفاصل التعليم العالي العربي العلميه تتولى عمليه التخطيط والرقابه على البرامج والمناهج التعليميه مع اعطائه صلاحيات واسعه في انشاء الجامعات على اسس رصينه
11. ضرورة تهيئة مستلزمات الجامعة الأساسية قبل فتح الجامعة وبعد التأكد من تهأة المستلزمات الاساسيه والضروريه يسمح لها بفتح ابوابها وهذه التوصية اراها ضرورية للجامعات الرسميه والجامعات الخاصه
12. المتعلم العالي ثروة قوميه وليس وطنيه فقط لذلك يجب ان ينظر له بعيدا عن التيارات السياسيه وحتى اذا عمل فيها يجب ان ينظر له بتجرد
13. عمل مباريات علميه وبحثيه بين الباحثين والخريجين العرب وخاصة الشباب منهم لتأطير واظهار مواهبهم وتبنيها وان تخصص لهم مكافأت مجزيه لتشجيعهم وتنمية قدراتهم
14. تشجيع المنتجات العربية التي يكون لمؤسسات التعليم العالي يد في ابتكارها او تطويرها
15. تخصيص موازنات مجزيه للتعليم العالي والبحث العلمي ليقوم باداء المسؤليات التي تلقى على عاتقه في البناء العلمي وتطوير التعليم والبحث
16. إنشاء صندوق لتنمية البحوث والباحثين وتنمية التعليم العالي في جميع مفاصله تساهم فيه جميع الدول العربيه وخاصة الدول الغنيه ويكون عام لجميع المتعلمين العرب والمتعاونين معهم من الباحثين والتعليمين الاجانب
17. تقيم مؤسسات التعليم العالي العربي من قبل خبراء وبيويت خبرة عربيه رصينه ومتطوره لاختيار الجامعة العربيه الاولى محليا وعربيا والكلية الاولى في كل اختصاص محليا وعربيا وكذلك القسم الاول بل وحتى الطالب الاول ....الخ
18. ضرورة اعتماد الثورية العلمية أي تفجير الطاقات العلميه العربيه اضافة الى التراكميه العلميه وليس اعتماد التراكمية العلميه فقط لان التراكمية العلميه وحدها لا تقود إلى التطور.
19. العمل على توفير الوسائل والادوات العلميه والبحثيه لتحقيق اهداف التطور العلمي العربي المنشود.
20. ضرورة تحقيق اديولوجيه علميه عربيه بالاعتماد على خبراء عرب في هذا الميدان حتى تكون اساس التطور العلمي العربي المستقبلي.
21. ضرورة متابعة ومراقبة أدوات العملية التعليميه والبحثيه من اساتذه وباحثين من حيث مستوياتهم العلميه وخبرتهم العمليه ونتاجهم العلمي.
22. مراعاة الحالة النفسية والمادية للعاملين في مجال التعليم العالي والبحث العلمي من اساتذه وباحثين في دولهم وفي الدول العربية الأخرى.

23. الاستعانة بالمؤسسات التي تخرج الاطر الوسطى الفنيه كمؤسسة المعاهد الفنيه وكليات المجتمع لتخريج تقنين يخدمون المجتمع وبنفس الوقت يخف الضغط على الجامعات والحكومات للتوجه نحو النوع وليس الكم.
24. ضرورة تبادل الخبرات العربية اولا ثم الاستعانة بالخبرات الاجنبيه الكفؤه وفي الحالات التي تكون الحاجة لتلك الخبرة ضرورية.
25. عند الاستعانة بالخبرة الاجنبية يجب أن تكون تلك الخبره متميزه في العطاء العلمي والبحثي ليكون لها اثرها المستقبلي على الباحثين العرب وليس الاستعانه باصحاب انصاف الخبره كما هو حاصل في كثير من الجامعات العربيه.
26. عند الاستعانة بالخبرة الأجنبية يشترط عليها أن تعمل على الاقل بحث سنوي مع باحث او باحثين عرب ليكون للباحث العربي مجال في الانتشار العالمي.
27. إقامة مؤتمرات علميه عربيه عالميه يستضاف فيها شخصيات علميه عالميه من العرب المقيمين بالخارج ومن الشخصيات العلمية العالمية الأجنبية.

الخاتمة

التعليم العالي والبحث العلمي هو نظام وكل نظام يقوم على ثلاثة مكونات هي: أركان والتي تتمثل بالأهداف والوسائل والأدوات مراحل وهي المدخلات للنظام والعمليات والمخرجات من النظام، وعناصر وهي التخطيط والرقابة والمرتجعات. هذا وان نظام التعليم العالي العربي في الوقت الراهن مصاب بكثير من الوهن والضعف نتيجة العوامل التي تسود الواقع العلمي والبحثي العربي والتي منها ما يلي:

1. العوامل العلمية
2. العوامل السياسية
3. العوامل الاجتماعية
4. العوامل المالية
5. العوامل الرقابية

إن كل عامل من العوامل آنفا تتفرع منه عوامل ثانوية كثيرة كما سبق بيانه .. في الوقت الذي نجد فيه كل مقومات النهوض متوفرة والتي من أهم أركانها ما يأتي:

أ. المقومات المادية والمالية.

ب. العقول العربية المبدعة والتي يظهر واقعها عند عملها خارج المنطقة العربية.

إذن فالعلة ترتكز في الوسائل والأدوات والتي يجب أن تأخذ المجالات التي منها ما يأتي:

أ. مراكز بحوث متطورة بأدواتها البحثية والمختبرية.

ب. جامعات علميه متطورة لاستقطاب وتخريج النوع وليس الكم التبادل المعرفي العلمي والبحثي عربيا وعالمي.

ج. أن التي هدف إليه البحث والباحث أخيرا هو لتفعيل العطاء العلمي والبحثي العربي ومن الله التوفيق .

المراجع:

1. M. Romney & P. Stein Bart, Accounting information system . Prentice Hall , N.J. &Thed .1999. P.2
2. د. محمود منايصة: تقيم النظم المحاسبية المطبقة في الجامعات الأردنية، دراسة تحليليه لواقع نظم المحاسبة الإدارية الحالية للجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، 2004، إشراف الباحث ص ص 43 – 46.
3. إيمان محمد عبد الله :تقيم المعلومات المحاسبية باستخدام نموذج اقتصاديات المعلومات لإغراض اتخاذ القرارات، أطروحة دكتوراه مقدمه إلى جامعة بغداد ، 2002 ،
4. محمد زيدان إبراهيم ومحمد عبد الفتاح: دور المعلومات المحاسبية في الحكم على كفاءة الإنفاق الاستثماري بقطاع التعليم الجامعي، دراسة تطبيقيه على الجامعات الحكومية في مصر ، المجلة العربيه للإدارة، مجلد 23 ، العدد 1 ، ص ص 100– 125
5. Nara Yanan : Activity < Based pricing in monopoly journal of accounting research , vol.41.No. 3,pp 475-500
6. د. إيمان محمد عبدالله: تقيم المعلومات المحاسبية باستخدام نموذج اقتصاديات المعلومات لأغراض اتخاذ القرارات، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد 2002 ، إشراف الباحث.
7. بسام العمري: آليات صنع القرارات من وجهة نظر العمداء والأقسام الأكاديمية في الجامعات الحكومية الأردنية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، مجلد 29 ، العدد الثاني ، ص ص 310– 330
8. Whalen ,E.1991 : Responsibility center budgeting an approach to decentralized management for institutions of higher education , Indiana press ,USA
9. Laila Al – Toweel : Accounting technology in developing contries : A case study of Syria . Ph.D. thesis , Portsmouth ,UK , 2001
10. Olin L.Adams 111,National study of managerial accounting practicesin higher education as perceived by the chief financial officers , Thesis , 1999 ,Ohio university ,USA , pp 24- 26 .
11. Liza Mccoy,: accounting discourse and textual practices of ruling , a study of institutional transformation and restricting in higher education , University of Toronto , Ph.D. Dissertation 19999.
12. Christopher, Jill Eller Rigelman: The effect of event based accounting system usage on the organizational design of accounting , Control systems , Cleveland state University , DBA ,

معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. إيمان حمدي محمد عمار
أستاذ أصول التربية المساعد– كلية التربية النوعية
جامعة المنوفية - مصر
dr_emanammar8@yahoo.com

الملخص: *استهدف البحث الحالي التعرف على معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في أشهر التصنيفات العالمية للجامعات(شنغهاي– الويب ماتريكس– التايمز– كيو أس) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، والخروج بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساعد في تحسين ترتيب الجامعات العربية في هذه التصنيفات. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة تكونت من (22) فقرة طُبقت على عينة مكونة من (54) عضو هيئة التدريس في بعض كليات الجامعات المصرية والعربية أُختيرت بشكل مقصود، وقد كشفت النتائج عن أن تدني مواقع الجامعات العربية في التصنيفات المذكورة يعود إلى أسباب تتعلق بوضع البحث والنشر العلميين في الجامعات العربية، وأسباب تتعلق بطبيعة معايير التصنيفات نفسها.*

الكلمات المفتاحية: *التصنيفات العالمية للجامعات، تصنيف شنغهاي، تصنيف الويب ماتريكس، تصنيف التايمز، تصنيف كيو أس، الجامعات العربية.*

أولاً: الإطار العام للبحث

1. المقدمة:

باتت أنظمة تصنيف الجامعات في العالم حقيقة واقعة وذات تأثير كبير في مختلف الجهات المعنية بالتعليم العالي من طلبة وأرباب عمل ومنظمات حكومية وخاصة؛ فهي عنصر مساعد للطلبة في عملية اختيار الجامعة المناسبة لدراستهم، ولأرباب العمل في عملية انتقاء الخريجين وتوظيفهم، وللحكومة وصانعي السياسات في تقييم جودة مؤسسات التعليم العالي ومستواها العالمي، ولمؤسسات التعليم العالي في المساعدة على تقييم أدائها مقارنة بباقي المؤسسات.

وتؤثر نتائج التصنيفات العالمية للجامعات على السمعة الأكاديمية للجامعة، وعلى مدى قدرتها على استقطاب الطلبة ؛ حيث توفر لهم المعلومات التي يحتاجون إليها لاختيار الجامعة التي تُلبي احتياجاتهم على أفضل وجه، كما تُؤدي نتائجها إلى زيادة القدرة التنافسية الوطنية للجامعات، والدفع نحو الوصول إلى مصاف العالمية، وتحقيق المزيد من الشفافية وتشجيع الجامعات على تحسين نوعية برامجها وتطوير جودة الأداء الأكاديمي لها.

2. مشكلة البحث وتساؤلاته:

رغم اختلاف المعايير المعتمدة بتصنيف الجامعات، فقد حققت جامعات أمريكا الشمالية وأوربا واليابان والهند وبعض أقطار أمريكا الجنوبية وجنوبي شرقي آسيا وجنوب أفريقيا وإسرائيل مواقع جيدة في سلم جودة الجامعات العالمي، بينما لم ترق أية جامعة عربية بما فيها مصر– طبقاً لأهم وأشهر التصنيفات العالمية: شنغهاي الصيني، والويب متريكس الأسباني، والتايمز البريطاني، وكيو أس البريطاني خلال جميع الأعوام السابقة بدءاً من عام 2003 وحتى العام 2013– لتكون ضمن قائمة أفضل 100 جامعة في العالم رغم أن عمر بعضها يمتد لأكثر من 100عام على الأقل. بل احتلت الجامعات العربية مراتب متدنية في الترتيب العالمي، الأمر الذي يقدم دليلاً على تراجع الجامعات العربية وتدني مستواها وانحسار دورها في المجتمعات العربية. بالمقابل مازالت الجامعات الأمريكية والبريطانية تحتل المراتب العشر الأولى في معظم هذه التصنيفات.

إن ضعف أداء الجامعات العربية يتطلب تحديد موقعها ضمن التصنيفات الدولية للجامعات مع تحديد لأسباب تخلفها في تبوء مراتب متقدمة في هذه التصنيفات، وذلك للخروج بمجموعة توصيات يُمكن أن تساعد في تحسين ترتيب الجامعات العربية في هذه التصنيفات.وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما التصنيفات العالمية للجامعات(النشأة والهدف- المعايير- النقد الموجه لها)؟
2. ما موقع الجامعات العربية ضمن أحدث نتائج التصنيفات العالمية للجامعات ؟
3. ما أهم المعوقات التي أدت إلى عدم حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات كما يراها أعضاء هيئة التدريس ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه المعوقات تُعزى إلى المتغيرات التالية: التخصص العلمي، الجامعة، الرتبة العلمية؟
5. كيف يمكن تحسين مستوى ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات؟

3. أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف على معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، والخروج بمجموعة توصيات يُمكن أن تساعد في تحسين ترتيب الجامعات العربية في هذه التصنيفات.

4. أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من:

أ. أهمية عملية تصنيف الجامعات والتي أصبحت أداة لتقييم مؤسسات التعليم العالي ولتقييم الجودة الأكاديمية.

ب. أنه يتعرض لأحد الموضوعات التي لم تلق الاهتمام الكافي على مستوى الدراسات والبحوث العربية، رغم الاهتمام الكبير الذي حظيت به على مستوى البحوث والدراسات الأجنبية، ومن ثم قد يساهم هذا البحث في الإثراء المعرفي في هذا المجال، كما قد يكون مقدمة لبحوث أخرى في حقل التربية.

5. تحديد مصطلحات البحث:

تصنيف الجامعات University Ranking:

يُعرف البحث الحالي تصنيف الجامعات بأنه: قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، على أساس مجموعة من معايير ومؤشرات محددة قابلة للقياس تُوزع الأوزان بينها حسب أهميتها من وجهة نظر الجهة المُصنِّفة.

6. منهج البحث:

تم استخدم المنهج الوصفي للوقوف على: معايير أهم التصنيفات العالمية للجامعات، وموقع الجامعات العربية في تلك التصنيفات، وأسباب تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات الدولية للجامعات.

7. حدود البحث:

يقتصر البحث في جانبه **الموضوعي** على التعرض لأهم وأشهر التصنيفات العالمية للجامعات وهي:(ترتيب شنغهاي، ويب ماتريكس،التايمز، كيو أس). ويقتصر في جانبه **الزمني** على موقع الجامعات العربية في التصنيفات الأربعة في الفترة من (عام 2010 وحتى عام 2013).ويقتصر في حدوده البشرية والمكانية على أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس في تخصصات :(العلوم الطبيعية التطبيقية) و(العلوم الإنسانية النظرية) في بعض الجامعات المصرية والعربية.

وحسب هذا الإطار المنهجي فسوف يتضمن البحث الأطر الآتية:

ثانياً- الإطار النظري للبحث:

التصنيفات العالمية للجامعات (النشأة والهدف- المعايير- النقد الموجه لها- نتائج2013- نتائج سابقة):

توجد تصنيفات مختلفة حول العالم يقوم بكل منها مؤسسة أو مصدر مختلف عن الآخر، ولكل تصنيف مجموعة من المعايير والمؤشرات الخاصة لتقييم الجامعات، وأهم أبرز هذه التصنيفات على المستوى الدولي:

1. **التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم ARWU/ تصنيف شنغهاي الصيني:**

1-1 النشأة والهدف:

تصنيف **شنغهاي الصيني** (Shanghai Jiao Tang International Ranking)هو التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities, ARWU)، وهو أول تصنيف ينشر ترتيب الجامعات في مختلف دول العالم وقد صدر أول إصدار لهذا التصنيف عام 2003 من قِبل معهد التعليم العالي بجامعة جياو تونغ شنغهاي ، ويعود السبب الرئيسي لابتكار هذا التصنيف العالمي إلى رغبة جامعة شنغهاي (Shanghai University) في معرفة موقع الجامعات الصينية بين نظيراتها في دول العالم المتقدمة من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي (http://ar.wikipedia.org/wiki/).

وقد بدأ هذا التصنيف وبشكل سنوي منذ عام 2009 بنشر النتائج الخاصة بترتيب أولى الجامعات على المستوى العالمي من قَبِل مؤسسة:"Shanghai Ranking Consultancy" (University of Saskatchewan ,2013,1-3). ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات دقة في قياس مجموعة متغيراته، وهو الأكثر إلتزاماً باتباع المنهجية نفسها كل الوقت مما يُسهم في الاستقرار النسبي لنتائج الجامعات(فيليب إلتباخ،13،1432). ويستند هذا التصنيف إلى معايير جعلته مرجعاً تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعاً بارزاً فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص 2000 جامعة في العالم من أصل قرابة 10000 جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة.الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف 1200 جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 500 جامعة، ويتم نشر قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام(Cheng&Liu,2009,5)، http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2013.html).

وينشر "تصنيف شنغهاي" قائمة بأفضل 200 جامعة حسب خمس مجالات علمية : العلوم الطبيعية والرياضيات، الهندسة وتكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسوب، علوم الحياة والزراعة، الطب والصيدلة، والعلوم الاجتماعية، وينشر أيضاً قائمة بأفضل 200 جامعة حسب خمس موضوعات علمية: الرياضيات، الفيزياء ، الكيمياء، علوم الحاسوب، الاقتصاد/الأعمال، وينشر التصنيف قائمة أفضل مئة جامعة كُل على حدة من المركز الأول وحتى المركز المئة ، ثم يتم تصنيف باقي الجامعات في خمسة فئات ، الأولى: الجامعات في الفئة من (150- 101)، والثانية من (200-151) ، والثالثة من (300-201)، والرابعة من(400-301)، والخامسة من(500-401) (University of Saskatchewan ,2013,1-3).

أ. معايير تصنيف شنغهاي الصيني:

يعتمد على أربعة معايير لقياس جودة الجامعات (Huang,2011,8)، (Nian, 2013, 26-31) يوضحها جدول(1):

جدول(1) يوضح المعايير الأساسية وأوزانها لترتيب **شنغهاي الصيني**

المعايير	المؤشرات	الرمز	الوزن
جودة التعليم	خريجو الجامعة الحاصلين على جوائز نوبل Nobel Prizes أو ميداليات فيلدز للرياضيات Fields Medals أو جائزة تورينج في علوم الكمبيوتر Turing Awards.	Alumni	%10
جودة هيئة التدريس	الأعضاء في الجامعة الحاصلين على جائزة نوبل أو ميدالية فيلدز للرياضيات أو جائزة تورينج في علوم الكمبيوتر.	Award	%20
	أفضل إسنادات(استشهادات) للباحثين في 21تخصصاً علمياً .	HiCi	%20
مخرجات البحث	الأبحاث المنشورة في مجلتي الطبيعة Natureوالعلوم Science .	N&S	%20
	الأبحاث المُشار إليها في دليل النشر العلميSCIE، ودليل النشر للعلوم الاجتماعيةSSCI ، ودليل النشر للفنون والعلوم والإنسانيةAHCI.	PUB	%20
حجم الجامعة/ المؤسسة	مؤشر الأداء الأكاديمي للجامعة: ويتم حسابه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة، وإذا تعذر جمع معلومات من الجامعات عن ذلك المؤشر يتم توزيع درجته على باقي المؤشرات الخمسة السابقة.	PCP	%10

1-2 نقد تصنيف شنغهاي الصيني:

تواجه منهجية تصنيف شنغهاي العديد من الانتقادات،أهمها:

1. التحيز إلى المؤسسات البحثية الكبيرة التي تتميز في مجال العلوم الطبيعية أكثر من غيرها من المجالات العلمية الاخرى، ويقوم الانتقاد على تضمين معيار مثل عدد الحاصلين على جائزة نوبل(والذين غالبا ما يكونون علماء فيزياء)، والحاصلين على ميداليات فيلدز (علماء رياضيات) أو عدد البحوث المنشورة في مجلة الطبيعة والعلوم، ويرى الناقدون أن جوائز نوبل وميداليات فيلدز مؤشرات غير عادلة لأن البيانات توضح أن تلك المؤشرات لا تميز الأداء الأكاديمي أبعد من تصنيف أفضل(10) جامعات عالية المستوى، علاوة على ذلك فإن اعتبار تصنيف شنغهاي تصنيف عالمي تصور غير صحيح، حيث إن المقصود منه قياس الكفاءة العلمية فقط، ويعتقد أن العلاقة بين الأداء الأكاديمي/التدريس والكفاءة في تلبية حاجات الاقتصاد ينبغي أن يتم دراستها، وتتعلق المؤشرات الأكاديمية المضمنة للتصنيف (بالسمعة) وبالتالي وبهذه الطريقة يقوم تصنيف شنغهاي بتعزيز السمعة الأولية بدلاً من الكشف عن الممارسات الجيدة (Van Raan,2005,6).
2. يحتسب[1] تصنيف شنغهاي الجوائز منذ عام 1911، وبالتالي فإنه لا يعبر عن الجودة الأكاديمية للجامعات وذلك لأن استخدام الفائزين في السنوات الماضية كمقياس لجودة الفترة الحالية أمر مشكوك فيه(Billaut&et.al,2009,33-35) ، (State Secretariat for Education and Research, 2006,3).
3. لا يحتسب تصنيف شنغهاي الجهود البحثية التي يقوم بها باحثو جامعة ما خارج نطاق جامعتهم.
4. يعتمد تصنيف شنغهاي على مصادر للاستشهادات المرجعية لا تُمَثل فيها اللغات الأخرى غير الإنجليزية بشكل عادل؛ حيث يستمد المخرجات الإحصائية من "قاعدة بيانات طومسون رويترز" والخاصة بالنشر العلمي للبحوث الصادرة باللغة الإنجليزية (Hazelkorn, 2009,9).

1-3 نتائج 2013:

بحسب هذا التصنيف صُنفت 4 جامعات سعودية فقط ضمن قائمة الخمسمائة جامعة الأولى على مستوى العالم وهم: جامعة الملك سعود ضمن الفئة (200-151)، وجامعة الملك عبد العزيز ضمن الفئة (300-201)، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ضمن الفئة (400-301)، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا ضمن الفئة (500 -401)
(http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html).

1-4 نتائج سابقة:

جاءت جامعتان سعوديتان ضمن هذا التصنيف خلال العام 2010، وهما:جامعة الملك سعود لتكون ضمن أفضل 400 جامعة، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن ضمن أفضل 500 جامعة، وفي عام 2011 تقدمت جامعة الملك سعود لتكون ضمن افضل 300 جامعة، وتقدمت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتكون ضمن أفضل 400 جامعة، وجاءت جامعة القاهرة ضمن أفضل 500 جامعة، وفي عام 2012 حافظت جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة القاهرة على نفس الترتيب، وظهرت جامعة الملك عبد العزيز لتكون ضمن أفضل 400 جامعة، ويلخص ذلك الجدول(2):

جدول(2) يوضح موقع الجامعات العربية في تصنيف شنغهاي

[1] – تم تغيير حساب الجوائز بالنسبة للخريجين ، وأعضاء هيئة التدريس ، ليبدأ من عام 1961 بدلاً من عام 1911، وتُحسب هكذا: تُعطى نسبة 100% فيما بين عامي 2001 و2010، و80% فيما بين عامي 1991 و2000، و60% فيما بين عامي 1981 و1990، و40% فيما بين عامي 1971 و1980، و20% فيما بين عامي 1961 و1970 (Nian, 2013, 30).

الجامعة	الدولة	ترتيب 2010	2011	2012
جامعة الملك سعود	السعودية	301-400	201-300	201-300
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	-	-	301-400
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	401-500	301-400	301-400
جامعة القاهرة	مصر	-	401-500	401-500

المصدر: ترتيب عام 2010:
(http://www.shanghairanking.com/ARWU2010.html).
ترتيب عام 2011:
(http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html).
ترتيب عام 2012:
(http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html).

2. تصنيف الويب متريكس الإسباني Webometrics:

2-1 النشأة والهدف:

هو ترتيب جامعات العالم على شبكة الإنترنت، ويعرف بالويبمتريكس (Webometrics Ranking of World Universities)، ويقوم على إعداد هذا التصنيف مختبرات سايبرميتركس (Cyber Metrics Lab) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (Spanish National Research Council, CSIC) بمدريد (Steiner, 3-4).

وقد نُشر هذا التصنيف للمرة الأولى في عام 2004 وذلك بعد إطلاق تصنيف شنغهاي العالمي في العام 2003، ويَصدر منذ العام 2006 (مرتين) بشكل نصف سنوي في شهري يناير ويوليه من كل عام ، وهو الترتيب الأكثر شيوعاً حيث يغطي أكثر من20000 جامعة ومعهد عالي على مستوى العالم ، ويقوم بتصنيف أول 12000 جامعة على مستوى العالم، وأول 100 جامعة حسب القارة أو المنطقة ، ويشتمل هذا التصنيف منذ العام 2008 بالإضافة للجامعات المستشفيات والمراكز البحثية والمستودعات الرقمية وكليات إدارة الأعمال. والهدف الأساسي من هذا التصنيف: تشجيع النشر الإلكتروني من خلال دعم المبادرات التي توفر المعلومات بشكل مفتوح على الإنترنت (Ministry of Higher Education ،,2013,28)
(http://www.webometrics.info/en/Methodology).

2-2 معايير تصنيف الويب متريكس الإسباني:

يعتمد هذا التصنيف على أربعة مؤشرات تقاس كماً فقط وليس نوعاً (عدد الملفات هو الذي يحسب فقط وليس محتواها) وكلها يتم قياسها إلكترونياً من خلال موقع الإنترنت دون عمل أي دراسة عن الجامعة نفسها (Aguillo&et.al,2008,234-244)
(Rauhvargers,2013,52) يوضحها جدول(3):

جدول (3) يوضح مؤشرات وأوزان ترتيب ويب متريكس

المؤشرات	الوصف	الوزن
الأثر العام Impact	حيث يتم تقييم مستوى الاستفتاء الظاهري Virtual Referendum للروابط الخاصة بالمحتوى المنشور في الموقع، وذلك من خلال عدد مرات الرجوع لهذه الروابط من الأطراف المختلفة والذي تقيسه جهات محايدة ومتخصصة، مثال: ماجيستك(www.majesticseo.com) وأهرفس(www.Ahrefs.c).	%50
التواجد Web Presence	ويقصد به عدد الصفحات في الموقع الالكتروني للجامعة شاملة الصفحات الثابتة Static ، والأخرى الديناميكية Dynamic، وفق ما يصدر من تقارير دورية لمحركات البحث الشهيرة (Google, Yahoo, Live Search and Exalead).	%20
الانفتاح Openness	يقيس توجه الجامعة للإسهام في بناء المحتوى المعرفي العالمي من خلال قياس مشاركة الجامعة في المكتبة الإلكترونية لمحرك البحث الشهير جوجل وذلك ضمن ملفات ذات طبيعة محددة كملفات الـ PDF و DOCو DOCX و PPT خلال الفترة ما بين عامي 2007 و2011 .	%15
التميز Excellence	يقيس عدد الأوراق البحثية المتميزة المنشورة في المجلات العلمية المرموقة من قاعدة البيانات العالمية Scimago، مع الاقتصار على أهم 10% من الأوراق العلمية التي استخدمت كمراجع في الدراسات والأبحاث الأخرى المنشورة خلال الفترة ما بين عامي 2003 و2010 .	%15

2-3 نقد تصنيف الويب متريكس – الاسباني:

1. لا يشير تصنيف ويبومتركس إلى جودة التعليم أو البحث أو الأداء المؤسسي بالجامعة (Ministry of Higher Education ,2013,31)، وإنما يشير تحديداً لمقدار توفر أبحاث ومعلومات علمية وأكاديمية على موقعها الإلكتروني، وبالتالي فهو ليس نظاماً لتقييم الجامعات وتصنيفها بل هو نظام هدفه تشجيع نشر الأبحاث العلمية مجاناً على صفحة الإنترنت من خلال تقييم مدى توفر نتائج الأبحاث

العلمية والمعلومات الأكاديمية على صفحة كل جامعة، وتصنيف الجامعات وفقاً لهذا المعيار بالتحديد.

وهنا نذكر ما أُدرج في موسوعة ويكيبديا بهذا الصدد "إن نظام ويبمتركس لتصنيف جامعات العالم هو مبادرة لتحسين حضور المؤسسات الأكاديمية والبحثية على موقع الإنترنت ولتشجيع توفير وصول مفتوح ومجاني للمعلومات ونشر النتائج العلمية" http://en.wikipedia.org/wiki/Webometrics_Ranking_of_World_Universities.

2. النشر بلغات محلية ، أو مواقع غير معروفة لا يُحتسب ضمن المجهود البحثي للجامعة (Ministry of Higher Education ,2013,31).

2-4 نتائج 2013:

2-4-1 نتائج يوليو 2013:

نتائج تصنيف ويبومتركس في يوليو2013، ملخصة في جدول(4) وجدول(5):

جدول(4) يوضح عدد جامعات الدول العربية في تصنيف ويب متريكس(يوليو 2013)

م	العدد / الدولة	Top 100	Top 200	Top 500	Top 1000	Top 10001	اجمالي من 21451
1	المغرب	–	–	–	–	19	212
2	الجزائر	–	–	–	–	31	68
3	السعودية	–	–	1	2	36	59
4	مصر	–	–	–	–	27	59
5	تونس	–	–	–	–	9	55
6	العراق	–	–	–	–	9	57
7	الامارات	–	–	–	–	16	50
8	لبنان	–	–	–	–	11	44
9	السودان	–	–	–	–	4	36
10	الاردن	–	–	–	–	16	37
11	عمان	–	–	–	–	6	28
12	الصومال	–	–	–	–	2	27
13	سوريا	–	–	–	–	4	20
14	فلسطين	–	–	–	–	12	17
15	البحرين	–	–	–	–	2	15
16	ليبيا	–	–	–	–	2	13
17	اليمن	–	–	–	–	5	12
18	الكويت	–	–	–	–	4	11
19	قطر	–	–	–	–	3	6
20	موريتانيا	–	–	–	–	1	3
21	جيبوتي	–	–	–	–	0	1
22	جزر القمر	–	–	–	–	0	0
إجمالي		–	–	**1**	**2**	**219**	**830**

المصدر : () http://www.webometrics.info/en/aw

جدول(5) يوضح ترتيب أفضل (20) جامعة عربية وفق تصنيف الويبو ماتريكس يوليو2013

الترتيب عربيا	الجامعة	الدولة	الترتيب عالميا
1	جامعة الملك سعود	السعودية	402
2	جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	801
3	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	1057
4	الجامعة الأمريكية في بيروت	لبنان	1155
5	جامعة القاهرة	مصر	1206
6	جامعة الامارات العربية المتحدة	الإمارات	1217
7	الجامعة الأمريكية في القاهرة	مصر	1574
8	جامعة المنصورة	مصر	1699
9	جامعة النجاح الوطنية	فلسطين	1701
10	جامعة بيرزيت	فلسطين	1834
11	جامعة السلطان قابوس	عُمان	1869
12	جامعة الكويت	الكويت	1871
13	الجامعة الأردنية	الأردن	1878
14	جامعة عين شمس	مصر	1887
15	جامعة أسيوط	مصر	1924
16	جامعة أم القرى	السعودية	2103
17	جامعة قطر	قطر	2223
18	جامعة الملك فيصل	السعودية	2225
19	جامعة الأردن للعلوم والتكنولوجيا	الأردن	2285
20	جامعة اليرموك	الأردن	2465

المصدر :() http://www.webometrics.info/en/aw

يوضح الجدولين (4) و(5) ما يلي: لم تأتِ أي جامعة عربية ضمن قائمة أفضل(100) أو (200) جامعة، وتضمنت قائمة أفضل(500) جامعة عربية واحدة فقط، هي جامعة الملك سعود في الترتيب(402) عالمياً والأولى عربياً، أما جامعة الملك عبد العزيز فقد جاءت في قائمة أفضل(1000) بحصولها على الترتيب(801)عالمياً والمرتبة الثانية عربياً، مع غياب جامعات عريقة يطال عمر التأسيس لبعضها عدة قرون(جامعة الأزهر- جامعة الزيتونة- جامعة القاهرة- جامعة الخرطوم- جامعة بغداد- جامعة بيروت- جامعة دمشق- الجامعة الأردنية،....) عن قائمة التصنيف العالمي للجامعات المتميزة الـ(500) الأولى.

2-4-2 نتائج يناير2013:

تضمن تصنيف ويب متريكس_ يناير 2013:(724) جامعة عربية من بين (21250) جامعة عالمية، وجاءت أربع جامعات عربية ضمن أفضل الجامعات؛ حيث جاءت جامعة الملك سعود في المرتبة (الأولى) عربياً والمرتبة (420) عالمياً، تليها جامعات عربية أخرى وهي: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، والجامعة الأمريكية في بيروت في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة(عربياً) و(625) و(726) و(951) (عالمياً). مع غياب الجامعات العربية العريقة عن قائمة التصنيف العالمي للجامعات المتميزة الـ(500) الأولى.

2-4-3 نتائج سابقة:

جاءت ثلاث جامعات سعودية فقط ضمن قائمة الخمسمائة جامعة الأولى على مستوى العالم، وذلك خلال الأعوام الثلاثة السابقة (2010 و2011 و2012)، وهم: جامعة الملك سعود لتكون ضمن أفضل 200 جامعة خلال ترتيب يناير ويوليو 2010، ويوليو 2011، ولتكون ضمن أفضل 500 جامعة خلال ترتيب يناير 2011، ويناير ويوليو 2012، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن لتكون ضمن أفضل 200 جامعة خلال ترتيب يوليو 2010، وضمن أفضل 500 جامعة خلال ترتيب يناير 2010، ويوليو 2011، ويناير 2012، وجامعة الملك عبد العزيز لتكون ضمن أفضل 500 جامعة خلال ترتيب يناير ويوليو 2010، ويلخص ذلك الجدول(6):

جدول(6) يوضح موقع الجامعات العربية في تصنيف ويب متريكس

الجامعة	الدولة	ترتيب 2010		ترتيب 2011		ترتيب 2012	
		يناير	يوليو	يناير	يوليو	يناير	يوليو
جامعة الملك سعود	السعودية	199	164	212	186	237	236
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	404	178	-	302	462	-
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	496	292	-	-	-	-

المصدر: http://www.webometrics.info/en/Previous_editions

3. تصنيف التايمز البريطاني The Times Higher Education World University Rankings

3-1 النشأة والهدف:

يُعد تصنيف مجلة التايمز السنوي من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية؛ وكان أول ظهور له في عام 2004، وعرف آنذاك بتصنيف(**التايمز كيو أس/THE-QS**) نظراً لأنه كان يصدر مشاركة مع شركة كواكواريلي سايموندز Quacquarelli Symonds(QS)المتخصصة في شؤون التعليم والبحث العلمي حتى عام 2009، ومنذ عام 2010 اعتمدت مجلة التايمز على معايير ومؤشرات جديدة للتصنيف العالمي للجامعات، وتعتمد المجلة بشكل كبير على تعاونها الوثيق مع مؤسسة طومسون رويترز التي تعتبر الأولى عالمياً في مجال معلوماتية الأبحاث (http://www.timeshighereducation.co.uk).

3-2 معايير تصنيف التايمز:

يتكون تصنيف التايمز من(5) معايير و(13) مؤشراً فرعي – تعكس بشمول وتوازن نشاط الجامعات في جوانبها الأكاديمية والبحثية والاجتماعية أي في مجالات التدريس، والبحث العلمي، ونقل المعرفة، والسمعة الدولية، ما يعطيها مصداقية لدى الطلبة وواضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرار وقد أرسلت استبيانات موجهة لجامعات محددة بلغت 31,000 استبانة في جولتين خلال عام2012 بمشاركة من 149 دولة (Rauhvargers,2011,32-33)، (The Group of Eight,2012,56- يوضحها جدول(7):

جدول(7) يوضح المعايير الأساسية وأوزانها لترتيب التايمز

المعايير	المؤشر	الوزن
التدريس(30%)	سمعة الجامعة فيما يخص التدريس	%15
	معدل عدد درجات الدكتوراه التي تمنحها الجامعة سنوياً لأعضاء هيئة التدريس بها	%6
	نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس	%4.5
	نسبة عدد خريجي طلبة الدكتوراه إلى طلبة البكالوريوس	%2.25
	الدخل الناتج عن التدريس مقابل إجمالي أعداد الهيئة التدريسية	%2.25
إنتاج وسمعة البحث العلمي(30%)	الشهرة: سمعة الجامعة بين نظيراتها ومدى تميز بحوثها	%18
	الكم/إنتاجية البحث: مقارنة حجم البحوث المنشورة مع عدد هيئة التدريس بالجامعة	%6
	الدخل :العائد من البحث	%6
الاقتباسات العلمية(30%)	متوسط الاستشهادات لكل ورقة علمية تبعاً لقاعدة بيانات" طومسون رويترز" والتي تم نشرها وفق آخر خمس سنوات تسبق التصنيف	%30
التواجد الدولي في الجامعة لكل من الأساتذة والطلبة5%	نسبة الأساتذة الأجانب(من جنسيات مختلفة) إلى المحليين	%2.5
	نسبة الطلبة الأجانب إلى المحليين	%2.5
	نسبة منشورات الجامعة التي أسهم فيها مشاركون من دول أخرى كباحثين مشاركين	%2.5
العائد من الصناعة2.5%	دخل بحوث الجامعة المكتسب من الصناعة مقارنة بعدد أعضاء هيئة التدريس	%2.5

يستثنى من التقرير الجامعات التي لا تُدرس للمرحلة الجامعية الأولى، وكذلك التي تُدرس تخصصات محددة فقط، أو كان إنتاجها البحثي أقل من 1000 ورقة علمية سنوياً خلال الفترة من 2006 حتى 2010، وينشر التصنيف قائمة الجامعات الـ400 الأولى على العالم، وذلك ضمن 7 قوائم تضم الأولى الجامعات من1-200، والثانية الجامعات في الفئة من 201-225، والثالثة من226-250 ، والرابعة من 275-251، والخامسة 276-300، والسادسة من301-350، والأخيرة من 351-400 (http://www.timeshighereducation.co.uk).

3-3 نقد منهجية تصنيف التايمز:

1. أثار التصنيف علامات استفهام حول المنهجية المستخدمة لحصر عدد المقالات المنشورة والاستشهادات، إضافة الى وجود تذبذب واضح لعديد من الأمور، حيث لا يأخذ بعين الاعتبار فروع الجامعات واعتبارها جامعة واحدة(فيلب إلتباخ،1432،14).

2. يقوض تصنيف التايمز الجامعات التي لا تستخدم اللغة الإنجليزية كلغة أساسية لهم، وبالتالي يكون من الصعب أن تأتي استشهادات مرجعية للبحوث المكتوبة بلغة غير الإنجليزية وذلك لأن الاستشهاد المرجعي لأبحاث كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والذي يأخذ وزن (30%) مصدره قاعدة بيانات المؤشرات الأساسية للعلومISI التي تنتجها مؤسسة طومسون رويترز فقط والمنشورة باللغة الإنجليزية وهو نفسه الذي استعمل من قبل في تصنيف شنغهاي الأبحاث المشار إليها في دليل النشر العلمي ودليل النشر للعلوم الاجتماعية ودليل النشر للفنون والعلوم الإنسانية. وهذا يعني أن العد يكون مزدوج للاستشهاد بالدوريات العلمية الدولية، كما لا تغطي الاستشهادات المرجعية في هذا التصنيف تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية(Engels & et.al,2011).
3. لا يُمكن اعتبار نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس أو نسبة الطلبة الدوليين إلى المحليين مؤشر أو دليل كافٍ على جودة التعليم(Nian, 2013, 34) .

3-4 نتائج 2013:

الإصدار الحالي(2014-2013) لتصنيف التايمز هو الثالث بعد انفصاله عن تصنيف كيو إس،وقد برزت فيه جامعتين عربيتين فقط من السعودية في المرتبة(351-400)هما:جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود (http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14).

3-5 نتائج سابقة:

انضمت جامعة عربية فقط إلى قائمة أفضل(400) جامعة وهي جامعة الإسكندرية المصرية حسب هذا التصنيف في العام 2010 حيث احتلت الترتيب(147)، إلا أنها تراجعت إلى الترتيب(301-350) في العام2011، وخرجت من التصنيف بنهاية العام2012 ، وفي عام 2012 دخلت جامعة الملك عبد العزيز لتحتل المرتبة(301-350)، ويبين ذلك الجدول رقم(8):

جدول(8) يوضح موقع الجامعات العربية في تصنيف التايمز

الجامعة	الدولة	ترتيب 2010	ترتيب 2011	ترتيب 2012
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	-	-	350-301
جامعة الإسكندرية	مصر	147	350-301	-

المصدر:

ترتيب عام 2010:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-11/world-ranking)

ترتيب عام 2011:
(http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-12/world-ranking)

ترتيب عام 2012 :
http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking

و http://www.hotcourses.ae/study/university rankings/uk/ranking.html

4. تصنيف كيو أس البريطاني QS World University Rankings:

4-1 النشأة والهدف:

يصدر تصنيف **كيو أس** من شركة سايموند، والهدف منه هو رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي والحصول على معلومات عن برامج الدراسة في مختلف الجامعات وقد صدرت أول قائمة له عام 2004، ويقوم هذا التصنيف بتصنيف 2000 جامعة امتلكت المؤهلات الاولية للمنافسة،الخطوة الثانية من الفحص يتم تصنيف 700 جامعة منها، وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل 400 جامعة، وتُصنف الجامعات حسب خمس مجالات علمية:الآداب والعلوم الإنسانية- الهندسة وتكنولوجيا المعلومات-علوم الحياة والطب الحيوي-العلوم الطبيعية-العلوم الاجتماعية والإدارية (http://newasiarepublic.com/?p=30182).

أ. معايير تصنيف كيو أس:

يغطي **تصنيف كيو أس** أربعة جوانب تتعلق بالتعليم العالي يسعى ذوي الصلة لاستطلاعها في أية مؤسسة تعليمية، وهي :البحث العلمي،والقابلية للتوظيف، وجودة التعليم التعليمية، والعالمية، ويعتمد علي ستة مؤشرات معتمدة لقياس كفاءة الجامعات وجودتها (The Group of Eight, ،(Rauhvargers, 2011,30) 2012,57) وهي كما يوضحها جدول(9):

جدول(9) يوضح المؤشرات الأساسية وأوزانها لترتيب كيو أس

الفئات	المؤشر والوصف	الوزن
البحث العلمي	السمعة الأكاديمية/تقييم الخبراء Academic Reputation from Global Survey يستند إلى مسح استطلاعي شامل في المجتمعات الأكاديمية.	%40
	الاقتباس من المنشورات العلمية Citations per faculty (طبقاً لقاعدة بيانات سكوبس) من قبل الأساتذة العاملين في الجامعة Citations per Faculty from SciVerse Scopus؛ حيث تقاس بعد مرك اقتباس باحثين آخرين أجزاء من هذه البحوث على مدار السنوات الخمس الأخيرة.	%20
توظيف الخريجين	تقييم أرباب العمل /جهات التوظيف Employer Reputation from Global Survey ؛حيث يُطلب إلى أصحاب العمل بيان الجامعة التي يُفضل خريجوها للعمل في مؤسساتهم، وفي عام 2012 استجاب حوالي25،000 من أرباب العمل من جميع أنحاء العالم، ومن ثم يعكس هذا المؤشر مدى جاذبية الطالب للتوظيف في المؤسسات المختلفة.	%10
جودة التعليم	نسبة عضو هيئة تدريس – طالب Faculty/student ratio	%20
النظرة العالمية للجامعة	نسبة الأساتذة العاملين في الجامعة من دول أخرى، وكذلك الشراكة مع جامعات دولية من خلال برامج البحوث والتعاون العلمي الدولي International faculty ratio .	%5
	نسبة الطلبة الأجانب الملتحقين بالجامعة International Student ratio.	%5

2-4 نقد تصنيف كيو أس:

1 يرى بيرن وأوليري (Byrne & O'Leary, 2012) أن تصنيف **كيو أس** يعتمد بشكل كبير على نظام "حكم وآراء الخبراء Peer-Review" في تقويم البحوث المنتجة (المؤشر الأول)، وأن إعطاء وزن(40%) لهذا المؤشر يُعد نقيصة حيث انه لا يدلل بمفرده على جودة البحوث مما يشكك بشأن موضوعية النتائج، ويرى اندريز رافرجيز (Rauhvargers, 2013,46) أن هؤلاء الخبراء يتأثرون في تقييمهم للجامعات بالسمعة السابقة للجامعات ، وموقعها(ترتيبها) في التصنيفات العالمية الأخرى للجامعات ، وليس على أساس المعرفة الحقيقة بواقع تلك الجامعات.

2 المنهجية المُستخدمة في تصنيف **كيو أس** ليست شفافة بالقدر الكافِ ، نظراً لتكرار إجراء عمليات حسابية وتعديلات رياضية قبل الوصول إلى النتيجة النهائية(Rauhvargers, 2013,46).

3 لا يُمكن اعتبار نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس أو نسبة الطلبة الأجانب الملتحقين بالجامعة مؤشر أو دليل كافِ على جودة التعليم(Nian, 2013, 34).

1-3 نتائج 2013:

برزت خمس جامعات عربية في تصنيف كيو أس إصدار(2013-2014)،ثلاث جامعات سعودية:الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة(216)، والملك سعود في المرتبة(253)، والملك عبد العزيز في المرتبة(360)،والجامعة الأمريكية في بيروت في المرتبة(250)، والجامعة الأمريكية في القاهرة في المرتبة(348) (http://www.universityrankings.ch/results/QS/2013).

2-3 نتائج سابقة:

يلخص جدول(10) نتائج الجامعات العربية خلال الأعوام (من 2010 إلى 2012):

جدول(10) يوضح موقع الجامعات العربية في تصنيف كيو أس

الجامعة	الدولة	ترتيب 2010	ترتيب 2011	ترتيب 2012
جامعة الملك سعود	السعودية	221	200	197
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	السعودية	255	221	208
الجامعة الأمريكية في بيروت	لبنان	341	300	250
جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	-	370	334
جامعة الامارات العربية المتحدة	الامارات	372	338	370
الجامعة الأمريكية في القاهرة	مصر	-	-	392
جامعة السلطان قابوس	عُمان	-	377	-

المصدر:

ترتيب 2010:

http://www.city.academic.gr/docs/qs_world_rankings_2010.pdf

ترتيب2011:

http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011)

ترتيب 2012:

http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012)

ثالثاً- الإطار الميداني للبحث:

يهدف الإطار الميداني للبحث إلى الإجابة على سؤال البحث الثالث والمتعلق بتحديد أسباب تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها. وفيما يلي إجراءات البحث والتي تشمل تحديد عينة البحث، وإعداد أداة البحث وتقنينها، وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية، وعرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث.

1. بناء أداة البحث:

استناداً إلى التراث المتوفر في الأدب المتعلق بموضوع البحث، **ومن** خلال إجراء مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس من بعض تخصصات (العلوم الطبيعية التطبيقية) و(العلوم الانسانية النظرية) للتعرف منهم على أهم المعوقات التي أدت إلى تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات تم إعداد(**استبانة**) صيغت فقراتهاعلى نمط مقياس ليكرت ذي الدرجات الخمس- حيث يُطلب من أفراد العينة تحديد درجة وجود المعوقات- وهي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً.أُعطي كل فقرة من فقرات الاستبانة درجة كلية مقدارها خمس درجات؛حيث تتدرج نقاط الاستجابة من خمسة درجات(كبيرة جداً) إلى درجة (ضعيفة جداً).

2. صدق أداة البحث:

عُرضت الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس للتأكد من صدقها، وتم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم، وذلك بحذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها، وقد أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة

من(22) فقرة موزعة على محورين، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول(11) يوضح ذلك:

جدول (11) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	معوقات تتعلق بمعايير التصنيفات	9	0.902 **
2	معوقات تتعلق بالبحث والنشر العلميين بالجامعات العربية	13	0.891 **

(**) تعنى دالة عند 0.01، وهو ما ما يدل على أن الأداة صادقة وصالحة للتطبيق.

3. ثبات أداة البحث:

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" والذي بلغت قيمته:0.823 وهي قيمة ثبات عالية تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

جدول (12) يوضح معاملات الثبات لمحوري الاستبانة ومجالها الكلي باستخدام ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	معوقات تتعلق بمعايير التصنيفات	9	0.841
2	معوقات تتعلق بالبحث والنشر العلميين بالجامعات العربية	13	0.795
مجموع فقرات الاستبانة ككل		22	0.823

4. مجتمع وعينة البحث: أُختيرت عينة البحث بالطريقة غير العشوائية المقصودة، من بعض كليات الجامعات المصرية والعربية، وقد بلغ حجم العينة (54) عضو ما بين أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس، والجدول (13) يوضح خصائص العينة.

5. المعالجة الإحصائية: تم استخدام معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" للتحقق من ثبات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الإتساق الداخلي، والمتوسطات الحسابية والاوزان المئوية لفقرات الاستبانة، واختبار"ت" **T.Test** لإيجاد دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين أي لدراسة أثر متغيرات التخصص العلمي، والجامعة على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه المعوقات، وتحليل التباين الأحادي **One-Way ANOVA** لمقارنة الفروق بين ثلاثة مجموعات مستقلة وغير مرتبطة أي لدراسة أثر متغير الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس على وجهة نظره تجاه المعوقات.

جدول(13) يُبين توزيع عينة البحث وفقاً للتخصص والجامعة والرتبة العلمية

المتغير	التخصص		الجامعة		الرتبة العلمية			إجمالي
	طبيعية تطبيقية	إنسانية نظرية	مصرية	عربية	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	
العدد	21	33	34	20	17	18	19	54
النسبة	38.9	61.1	62.96	37.04	31.5	33.3	35.2	%100

6. المعيار الإحصائي:تم حساب المتوسط الحسابي الفرضي للفقرة والذي بلغ(3)، ثم حُسب الوزن المئوي المقابل والذي بلغ(0.60) وأعتُبِر هذا الوزن محكماً للحكم على درجة وجودالمعوق، بحيث أن الوزن المئوي الذي يزيد عن هذا المحك(0.60) يدل على وجود مرتفع للمعوق/للفقرة، في حين يدل الوزن المئوي الأقل من هذا المحك(0.60) على وجود منخفض للمعوق/للفقرة .

- منخفضة جداً: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو وزنه المئوي تتراوح فيما بين(أقل من2 أوأقل من 0.40: 0.20).
- منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو وزنه المئوي تتراوح فيما بين (أقل من3 :2 أو أقل من 0.60 : 0.40).
- متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو وزنه المئوي تتراوح فيما بين(أقل من4 :3 أو أقل من 0.80 : 0.60).
- مرتفعة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي الخام أو وزنه المئوي (4 فأعلى أو 0.80 فأعلى).

7. نتائج البحث ومناقشتها:

7-1 النتائج الخاصة بسؤال البحث الثالث والمتعلق بالمعوقات التي أدت إلى تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات الدولية للجامعات، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والاوزان المئوية لتقديرات عينة البحث لدرجة وجود المعوقات، كما يتضح من جدول (14):

جدول(14) يوضح المتوسطات الحسابية والاوزان المئوية لتقديرات عينة البحث لوجود المعوق لكل فقرة من فقرات الاستبانة

ترتيب الفقرات		الفقرة	متوسط حسابي	وزن مئوي	التقدير
مسلسل	تنازلي				
المحور الأول: معوقات تتعلق بطبيعة معايير التصنيفات					

9	4	تُركز معظم معايير أنظمة التصنيفات على البحث العلمي وتُهمل معايير أخرى.	4.37	0.874	مرتفع
7	5	اعتماد أنظمة التصنيفات العالمية بشكل أساسي على الأبحاث المنشورة بالإنجليزية.	4.36	0.872	مرتفع
5	8	بعض معايير أنظمة التصنيفات لا تُناسب واقع الجامعات العربية.	4.267	0.853	مرتفع
8	12	بعض معايير أنظمة التصنيفات لا تُقيم بحوث قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية.	4.20	0.84	مرتفع
4	13	اعتماد بعض معايير أنظمة التصنيفات على توثيق للعمليات البحثية والتعليمية المنشورة على شبكة الانترنت.	4.13	0.826	مرتفع
1	18	اعتماد بعض معايير أنظمة التصنيفات على الآراء الشخصية للمحكمين.	4.033	0.806	مرتفع
2	19	غياب معايير عالمية مُتفق عليها بين أنظمة التصنيفات المختلفة.	3.91	0.782	متوسط
3	20	عدم وضوح منهجية بعض أنظمة التصنيفات.	3.89	0.728	متوسط
6	22	عدم قدرة الجامعات العربية على تحقيق بعض شروط تقييم أنظمة التصنيفات، مثل: تحديد نسب عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة.	3.51	0.702	متوسط
إجمالي المحور الأول			4.074	0.815	مرتفع
المحور الثاني: معوقات تتعلق بالبحث والنشر العلميين بالجامعات العربية					
12	1	انخفاض مساهمة الباحثين العرب في النشر العلمي الدولي.	4.71	0.942	مرتفع
13	2	معظم الجامعات العربية تعليمية وليست بحثية.	4.63	0.926	مرتفع
17	3	معظم الجامعات العربية حديثة النشأة.	4.49	0.898	مرتفع
14	6	تواضع نشر البحوث العربية في الدوريات المفهرسة عالمياً.	4.33	0.866	مرتفع
11	7	نقص عدد الدوريات العلمية العربية.	4.271	0.854	مرتفع
10	9	ضعف الشراكة البحثية البينية العربية.	4.256	0.851	مرتفع
22	10	تقويم الأداء البحثي للباحثين العرب لا يتم وفقاً لمعيار عدد الاستشهادات المرجعية	4.249	0.849	مرتفع
19	11	انخفاض نسبة الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا.	4.241	0.848	مرتفع
16	14	ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي.	4.11	0.822	مرتفع
18	15	الأقبال المحدود للباحثين العرب على النشر الالكتروني.	4.09	0.818	مرتفع
21	16	ضعف البنية التحتية للجامعات العربية.	4.076	0.815	مرتفع
15	17	النقص الملحوظ في المحتوى العربي المفتوح على مواقع الجامعات العربية.	4.070	0.814	مرتفع
20	21	استمرار هجرة العقول العربية للخارج.	3.55	0.71	متوسط
إجمالي المحور الثاني			4.236	0.847	مرتفع
إجمالي الاستبانة			4.17	0.834	مرتفع

باستقراء جدول (14) يتضح مايلي:

1. الوزن المئوي لجميع محاور الاستبانة، وكذلك لإجمالي الاستبانة هو أعلى من الوزن المئوي المحك (0.60)، والمعوقات التي تحول دون حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات – من وجهة نظر عينة البحث– موجودة بدرجة مرتفعة على مستوى الاستبانة مجملة وكذلك على مستوى المحاور الفرعية لها.
2. تحققت (18) فقرة بدرجة مرتفعة – من وجهة نظر عينة البحث– حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيها بين (4.71 إلى 4.033)، والوزن المئوي بين (0.942 إلى 0.8066) لنفس الفقرات.
3. تحققت (4) فقرات بدرجة متوسطة – من وجهة نظر عينة البحث– حيث تراوحت المتوسطات الحسابية فيها بين (3.91 إلى 3.51)، والوزن المئوي بين (0.782 إلى 0.702) لنفس الفقرات.
4. **جاء المحور الثاني والمتعلق بالبحث والنشر العلميين للبحوث في الترتيب الأول بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره(4.236) ووزن مئوي(0.847)؛ حيث حصلت معظم فقراته على متوسط حسابي ووزن مئوي مرتفع، وجاءت فقرة واحدة فقط بدرجة توفر متوسطة:**

4-1 جاءت الفقرة (12):" انخفاض مساهمة الباحثين العرب في النشر العلمي الدولي" في المرتبة(الأولى) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.71) ووزن مئوي(0.94)، والفقرة (14):"تواضع النشر في الدوريات المفهرسة عالمياً" في المرتبة(6) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.33) ووزن مئوي(0.866) والفقرة(11):"نقص عدد الدوريات العلمية العربية "

في المرتبة(7) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.271) ووزن مئوي(0.8542)، والفقرة (10):"ضعف الشراكة البحثية البينية العربية " في المرتبة(9) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.256) ووزن مئوي(0.851)،ويُمكن تفسير ذلك بأن نشر الأبحاث العلمية في جامعاتنا العربية يتعرض لجملة من المعوقات التي لا يُمكن تجاهلها أو نفيها، والتي تَحُول دون الارتقاء به، منها على سبيل المثال لا الحصر:

4-1-1 معظم النشاط العلمي العربي منشور في دوريات محلية غير معروفة عالميا(Archambault,2010, 3-4) .

4-1-2 لا يتجاوز عدد الدوريات العلمية العربية غير المشمولة في قواعد المعلومات الدولية (500) دورية، يصدر ثلثها تقريبا عن الجامعات والمراكز البحثية المصرية، ويتوزع الباقي بين المغرب والأردن والعراق، كما تُعاني الدوريات العلمية العربية من مشكلات أساسية، كعدم انتظام الصدور، وعدم الاعتماد على التحكيم المحايد والموضوعي للمقالات المقبولة للنشر، واللجوء لنشر وقائع المؤتمرات والندوات دون تحكيم، فضلاً عن عدم الاعتراف بمصداقية بعضها في الترقية الأكاديمية للباحث أو الأستاذ الجامعي، مما يدفعه إلى تفضيل النشر في المجلات العالمية المُحكمة (تقرير المعرفة العربي ،2009، 180-181).

4-1-3 لا يتجاوز عدد الدوريات العربية المنشورة في "دليل دوريات الوصول الحر: Directory of Open Journals Access" (دواجDOAJ)- وهو مشروع تتوفر عليه مكتبات جامعة لوند Lund University بالسويد، ويقوم على توفير روابط لدوريات الوصول الحر في جميع التخصصات- (526) دورية حتى 30 سبتمبر2013(http://www.doaj.org/).

4-1-4 عدد البحوث التي ينشرها أعضاء هيئة التدريس في العالم العربي ونسبة الباحثين الدوليين العاملين والمتعاونين لا تزال متواضعة للغاية (Adams , & et.al, 2011) .

4-1-5 ضعف ثقافة الفهرسة والإدراج بقواعد البيانات الدولية للدوريات العلمية المتخصصة والعامة لدى المجتمع الأكاديمي العربي.

4-1-6 غياب قنوات للتبادل العلمي مع الجامعات المتقدمة.

4-1-7 عدم توافر قواعد بيانات الأبحاث العلمية العربية المُنجزة.

4-2 حصول الفقرة (18):"الأقبال المحدود للباحثين العرب على النشر الالكتروني" على الترتيب (15) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.09)، ووزن مئوي (0.818) مرده أسباب كثيرة منها :عدم اعتراف لجان الترقيات بالأبحاث المنشورة الكترونيا، مما يؤكد أن أعمال الباحثين العرب- في ظل النشر التقليدي- غير مرئية أو ظاهرة لجميع أقرانهم في المجال، ومن ثم لا تتلقى ما تستحقه من تقدير واهتمام، مما يؤثر في مكانة الجامعات العربية في التصنيفات العالمية.

4-3 جاءت الفقرة (13) :"معظم الجامعات العربية تعليمية وليست بحثية" في المرتبة (الثانية) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.63) ووزن مئوي(0.926)، وجاءت الفقرة (17): "معظم الجامعات العربية حديثة النشأة " في المرتبة(الثالثة) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.49) ووزن مئوي(0.898)، وجاءت الفقرة (19):"انخفاض نسبة الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا" في المرتبة (11) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.241) ووزن مئوي(0.848)، ويُمكن تفسير ذلك بأن الجامعات العربية في أغلبها مهمتها الأولى تأهيل الكوادر البشرية، وهي جامعات تعليمية في المقام الأول يُشكل طلبة مرحلة البكالوريوس 90% من طلبتها، والملتحقون بالدراسات العليا 10% فقط، بينما تُوصف جامعات العالم المتقدم بأنها جامعات بحثية يُشكل الملتحقون بالدراسات العليا فيها نسبة 50% من مجموع طلبتها(اليونسكو،2010،47-48). كما أن معظم الجامعات العربية جديدة من حيث النشأة، وأغلبها يدور في إطار كونها مؤسسة تدريسية أكثر من كونها مؤسسة بحثية(أمل صقر،2011 ،62)، وهو ما يُفسر أيضاً انخفاض نسبة الباحثين العرب في بعض التخصصات العلمية، ويرتبط بعدم التوازن في الالتحاق بين التخصصات داخل المؤسسة التعليمية الجامعية حيث تبين ثمة رجحان لكفة الطلاب الملتحقين بالإنسانيات والعلوم الاجتماعية نتيجة لعزوف الطلبة عن الالتحاق بالتخصصات العلمية إذ يُشكل هؤلاء حوالي الثلثين (63.2%)، مقابل أقل من الثلث (28.3%) للطلاب الملتحقين بالعلوم البحتة والتطبيقية وهو ما يعكس ظاهرة التصحر العلمي (اليونسكو،2010، 46).

4-4 جاءت الفقرة (22):"تقويم الأداء البحثي للباحثين في الجامعات العربية لا يتم وفقاً لمعيار عدد الاستشهادات المرجعية" في المرتبة (10) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.249) ووزن مئوي(0.849)، ويدلل على ذلك انخفاض مؤشر تأثير الاستشهادات المرجعية للبحوث العربية حيث لا يزال أقل من المتوسط العالمي(1%) فقد بلغ في عام 2009 قيمة: 0.28% في الأردن و0.26% في مصر و0.25% في السعودية (Adams & et. al ,2011,9). وفي جانب آخر مكمل لتوضيح قيمة وجدوى المنشورات العلمية العربية، يُسجل مؤشر الاستشهادات العلمية (Science Citation Index-SCI) تدني الاستشهاد بالبحوث العربية مقارنة بالبحوث المنشورة من المناطق الأخرى في العالم. ففي حين بلغ معدل الاستشهاد للورقة الواحدة 3.82 في الولايات المتحدة الأمريكية، و1.51 في كوريا الجنوبية، يتراوح معدل الاستشهاد بين0.99 في لبنان، و0.60 في مصر،

وينخفض عن 0.01 في دول عربية أخرى (تقرير المعرفة العربي للعام2009،180).

4-5 جاءت الفقرة (16) :" ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية " في المرتبة(14) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره ووزن مئوي(0.822)، والفقرة (21):" ضعف البنية التحتية للجامعات العربية" في المرتبة(16) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.076) ووزن مئوي(0.8152) ؛ وهو ما يرتبط بضعف الدعم المالي الرسمي المخصص للبحث العلمي على مستوى الحكومات، وضعف مساهمة القطاع الخاص بالعالم العربي في تمويل البحث العلمي بالجامعات حيث يعتمد على التكنولوجيا المستوردة، بينما القطاع الخاص في أوروبا والدول المتقدمة هو الذي يمول البحث العلمي ويعتمد عليه.

5. جاء المحور الأول الخاص بالمعوقات المتعلقة بمعايير التصنيفات في الترتيب الثاني بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره(4.074) ووزن مئوي(0.815)، وبمراجعة فقراته التسعة نلاحظ حصول ستة منهاعلى تقدير مرتفع، وثلاثة فقرات تحققت بشكل متوسط:

1-5 جاءت الفقرة (9):" تُركز معظم معايير أنظمة التصنيفات على البحث العلمي وتُهمل معايير أخرى" في المرتبة(الرابعة) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.37) ووزن مئوي(0.874)، **وقد** يعود السبب في ذلك إلى أن أنظمة التصنيفات تُركز على معيار جودة البحث العلمي- فحوالي (60%) من معايير ترتيب شنغهاي للجامعات العالمية تركز على البحث العلمي، ويُعطي تصنيف **ويب ماتريكس** (30%) من إجمالي معايير التقويم للأبحاث العلمية المنشورة الكترونيا تحت نطاق موقع الجامعة، كما أن تصنيف التايمز يُعطي(60%) من إجمالي معايير التقويم للبحث العلمي، ويُعطي تصنيف **كيو أس**(20%) من إجمالي معايير التقويم لعدد استشهادات أبحاث أعضاء هيئة التدريس من فهرس الاستشهاد سكوبس،أما تصنيف الكفاءة التايواني فقد تم تصميمه لقياس جودة أداء الجامعات من حيث كفاءة البحث العلمي في ستة مجالات علمية، ويعتمد علي ثلاثة معايير أساسية هي إنتاج الأبحاث وتأثيرها وتميزها- مع إهمال معايير أخرى هامة مثل معيار"جودة التدريس"، فتصنيف الجامعات بحسب البحوث التي تُنجزها فقط قد يكون غير كافٍ للحكم على مكانتها

2-5 جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "اعتماد التصنيفات العالمية بشكل أساسي على الأبحاث المنشورة بالإنجليزية" في المرتبة (5) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.36) ووزن مئوي(0.872)، ويُمكن تفسير ذلك بسبب اعتماد التصنيفات العالمية بشكل أساسي على الأبحاث المنشورة بالإنجليزية، فعلى سبيل المثال يعتمد كُل من تصنيف شنغهاي، وتصنيف التايمز، وتصنيف كيو أس على مصادر للاستشهادات المرجعية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ؛ حيث يستمدوا المخرجات الإحصائية من قاعدة بيانات "طومسون رويترز" وقاعدة بيانات "سكوبس" وكلاهما يختص بالنشر العلمي للبحوث الصادرة باللغة الإنجليزية.

3-5 جاءت الفقرة(5):" بعض معايير أنظمة التصنيفات لا تُناسب واقع الجامعات العربية " في المرتبة(8) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.276) ووزن مئوي(0.853)؛ ويمكن تفسير ذلك بمراجعة بعض معايير أنظمة التصنيفات؛ فمعيار(الطلاب الدوليينInternational-Students) غير مناسب للجامعات العربية والتي تفي بصعوبة بالمتطلبات المحلية، كما أن معيار مراجعات النظراء(Peer-reviews) يتعرض لكثير من أوجه النقد ؛ فعلى سبيل المثال يعتمد تصنيف كيو أس على مؤشر تقييم الخبراء(بوزن نسبي قيمته40%) فيما يتعلق بالبحث العلمي حيث يشكك معظم الخبراء في مصداقية هذا النوع من التصنيف المبني على الآخذ بآراء مجموعة منتقاة من الأكاديميين، وأخرى ممن لهم علاقة بالمؤسسة المراد تقييمها. ومما يزيد الأمر سوءاً إضافة آراء جهات التوظيف ذاتها لتلك المعايير(بوزن نسبي قيمته 10%) مما جعل من تلك المعايير أمراً معقداً يصعُب الأخذ بمصداقيته أو الاعتماد عليه (فيلب التباخ،1432هـ،13).

4-5 جاءت الفقرة(8):" بعض معايير أنظمة التصنيفات لا تُقيم بحوث قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية " في المرتبة(12) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.2) ووزن مئوي(0.84)؛ ويمكن تفسير ذلك بأن أنظمة التصنيفات تتحيز نحو العلوم الصلبة مثل الفيزياء والكيمياء والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات التي تستحوذ على معظم المقالات والاستشهادات والتمويل البحثي، ويُمكن التأكد من ذلك بمراجعة معايير التصنيفات المختلفة.

5-5 جاءت الفقرة(4):" اعتماد بعض معايير التصنيفات العالمية للجامعات على توثيق للعمليات البحثية والتعليمية المنشورة على شبكة الانترنت" في المرتبة(13) بدرجة توفر مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (4.13) ووزن مئوي(0.826)؛ ويمكن تفسير ذلك بأن:تصنيف الويب ماتريكس الأسباني هو ترتيب لجامعات العالم على شبكة الإنترنت والهدف الأساسي له هو حث الجهات الأكاديمية في العالم على تقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على **الانترنت**، والتصنيف الاسترالي العالمي للموقع الإليكتروني للجامعات والكليات على الشبكة العالمية(The 4 International Colleges & Universities) يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإليكترونية للجامعات التي نالت الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية، ويحتوي على 9000 كلية وجامعة يتم تصنيفهم وفقاً لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى 200 دولة، ويهدف إلى ترتيب الكليات

والجامعات العالمية وفق شهرة وجماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي، وهو لا يصنف مؤسسات التعليم العالي بناء على جودة التعليم أو مستوى الخدمات المقدمة.

6-5 جاءت الفقرة (6):"عدم قدرة الجامعات العربية على تحقيق بعض شروط التقييم، مثل:تحديد نسب عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة " في المرتبة(الأخيرة) بدرجة توفر متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3.51) ووزن مئوي(0.702)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن شرط (معدل عدد الأساتذة إلى عدد الطلبة) ليس من المعايير أو المؤشرات القوية في أنظمة التصنيفات العالمية للجامعة حيث يشكل أحد مؤشرات تصنيف التايمز وبنسبة(4.5%)، وأحد مؤشرات تصنيف كيو أس وبنسبة(20%) وإذا كانت معايير التقييم الدولية للجامعات تحدد النسب على سبيل المثال أستاذ لكل خمسة طلبة في كلية الطب وأستاذ لكل ثمانية طلبة في الكليات العلمية الأخرى وأستاذ لكل 20 طالباً في التخصصات النظرية الأخرى(تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية ،2008،170) فإن كثير من الجامعات العربية لا توفر هذه النسب والخطأ ليس من الجامعات وإنما السبب هو أن قيادة بلادنا تستشعر دائماً أهمية التعليم الجامعي وتحرص على توفير الدراسة الجامعية لكل طالب راغب فيها، وبدون النظر إلى المعايير والإمكانيات تنفذ الجامعات القرارات التي لها بعد اجتماعي لتلبية رغبة شعبية دونما النظر إلى المعايير الدولية لنسب الأساتذة للطلبة، وهذا معيار مهم جداً يلعب دوراً كبيراً في تقييم الجامعات العربية.

2-7 النتائج الخاصة بسؤال البحث الرابع والمتعلق بالفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمعوقات التي أدت إلى تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات الدولية للجامعات وفقاً لمتغيرات:التخصص،الجامعة، الرتبة العلمية:

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم استخدام " T.Test" للمقارنة بين المتوسطات لدراسة دلالة الفروق تبعاً للتخصص العلمي (تطبيقية/ إنسانية) وللجامعة (مصرية/ عربية)، كما استخدم تحليل التباين الاحادي لدراسة دلالة الفروق تبعاً للرتبة العلمية (أستاذ/ أستاذ مساعد / مدرس)، وقد أسفر التحليل عن النتائج التالية:

1-2-7 <u>فيما يتعلق باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير التخصص العلمي، يوضح ذلك جدول(15):</u>

جدول(15) يوضح اختبار"ت" لدراسة دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير التخصص العلمي

المعوقات	التخصص العلمي				T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	طبيعية تطبيقية(ن=21)		إنسانية نظرية (ن=33)				
	م	ع	م	ع			
طبيعة التصنيفات	36.65	6.21	36.22	5.88	-0.995	52	0.389
البحث والنشر العلميين	55.628	4.812	54.518	5.553	0.416	52	0.539
مجمل الاستبانة	92.278	16.67	90.738	15.03	-0.679	52	0.645

يتضح من نتائج جدول(15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر عينة البحث حول معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات تُعزى إلى متغير التخصص العلمي، وهو ما يعني أنهم متفقون في الرأي حول تلك المعوقات، ولعل مرجع ذلك تساوي الوعي والإدراك والمعرفة لديهم بنوعية هذه المعوقات بغض النظر عن نوع التخصص الذي ينتمون إليه.

2-2-7 <u>فيما يتعلق باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الجامعة، يوضح ذلك جدول(16):</u>

جدول(16) يوضح اختبار"ت" لدراسة دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجامعة

المعوقات	الجامعة				T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	مصرية(ن=34)		عربية(ن=20)				
	م	ع	م	ع			
طبيعة التصنيفات	36.02	6.29	37.32	6.91	1.784	52	0.098
البحث والنشر العلميين	55.026	6.481	55.128	5.98	0.431	52	0.539
مجمل الاستبانة	91.046	9.67	92.44	15.03	0.669	52	0.474

يتضح من نتائج جدول(16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر عينة البحث حول معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات تُعزى إلى متغير الجامعة، وتُفسر هذه النتيجة بأن الجامعات العربية تتشابه في واقعها وظروفها ونظمها العامة وإمكاناتها وبنيتها التحتية وكذلك في الأسباب التي أدت إلى حصولها على مراتب متدنية على سلم التصنيفات العالمية للجامعات.

3-2-7 <u>فيما يتعلق باختلاف وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، يوضح ذلك جدول(17):</u>

جدول(17) يوضح تحليل التباين لدراسة دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الرتبة العلمية

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
طبيعة التصنيفات	بين المجموعات	1.516	2	0.758	1.897	0.198
	داخل المجموعات	21.675	51	0.425		
	الإجمالي	23.191	53			
البحث والنشر العلميين	بين المجموعات	0.986	2	0.493	1.538	0.138
	داخل المجموعات	20.247	51	0.397		
	الإجمالي	21.233	53			
	بين المجموعات	1.052	2	0.526	1.719	0.165
	داخل المجموعات	17.595	51	0.345		
	الإجمالي	18.647	53			

تُشير نتائج " تحليل التباين" الواردة في جدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في وجهة نظر عينة البحث حول معوقات حصول الجامعات العربية على مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية، وتُفسر هذه النتيجة بأن جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم معرفة واضحة بالمعوقات التي أدت إلى تدني موقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات، بالإضافة إلى التشابه والتوافق في نظرتهم إلى الواقع المتردي للجامعات العربية وفقاً لمراتبهم، إذ أنهم المسئولون عن البحث العلمي بصفة عامة وأداء الجامعات بشكل خاص، ومن ثم فهم على دراية بالواقع الجامعي نظراً لخبراتهم الواسعة في هذا المجال.

رابعاً– خلاصة النتائج والتوصيات:

خلاصة النتائج:

ناقش الإطار النظري للبحث الحالي أبرز التصنيفات العالمية للجامعات(تصنيف شنغهاي، ويب ماتريكس،التايمز، كيو أس) والمعايير التي اعتمدت عليها والنقد الذي وجه لها مع رصد لواقع ترتيب الجامعات العربية في تلك التصنيفات الأربعة في الفترة من عام 2010 وحتى عام 2013، أما الإطار الميداني للبحث فقد ناقش أسباب تخلف الجامعات العربية في تبوء مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات.وفيما يلي عرض لأهم ما أظهر البحث من نتائج:

1. أصبحت التصنيفات العالمية للجامعات أداة مهمة في تشكيل وعي المستفيدين بمكانة الجامعات، وإعطاء تصور عن مستوى أدائها.
2. تعددت التصنيفات وتنوعت معاييرها وأعتمدت أسس تقييم مختلفة ومن أهم المعايير المعمول بها : كمية ما يُنشر من دراسات وأبحاث علمية في دوريات علمية موثوق بها– وهنا نلاحظ بروز مشكلة الجامعات العربية والتي لا تعتمد إحدى اللغات الأوروبية للتدريس بها مما يؤثر في نشر البحوث في الدوريات العالمية– وعدد المرات التي تمت فيها الإشارة إلى أبحاث أساتذة يعملون في جامعة ما، وعدد الأساتذة الذين يعملون في جامعة ما، وحصلوا على جوائز عالمية مثل جائزة نوبل، أو غيرها من الجوائز المعروفة، ومدى الحضور على شبكة الإنترنت أو نسبة الحصول على عمل بعد التخرج أو المرتبات التي يتقاضاها المتخرجون أو آراء الطلبة أو آراء مشاهير العلماء.
3. تتفاوت جهات التصنيف في المعايير المستخدمة والوزن النسبي الممنوح لكل معيار، إضافة إلى تفاوتها في المناهج المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها؛ فمثلاً يتحيز تصنيف شنغهاي بشكل واضح لمعيار جودة البحث العلمي، في حين ينحاز تصنيف كيو إس إلى معيار تقييم النظراء، وهو معيار يعتمد بدرجة كبيرة على السمعة.
4. لا يوجد حالياً أي تصنيف يعتمد على جمع البيانات والمعلومات عن مؤسسات التعليم العالي من خلال زيارات ومشاهدات تقويمية حقيقية لتلك الجامعات، وفي المقابل، تعتمد أكثر التصنيفات العالمية للجامعات على التوثيق الجيد للعمليات البحثية والتعليمية المتاحة أو المنشورة باللغة الإنجليزية.
5. قائمة التفوق العلمي للجامعات الـ(100) الأولى في العالم حسب التصنيفات الأربعة المُشار إليها بعاليه تخلو من الجامعات العربية وذلك بدءاً من العام 2003(عام صدور نتائج اول تصنيف عالمي وهو تصنيف شنغهاي) وحتى العام الماضي(2013).
6. ثمة ومعوقات تواجه الجامعات العربية أفضت بها إلى التدهور الأكاديمي الذي لا تخطئه العين، ولعل أبرز تلك المعوقات (من وجهة نظر عينة البحث):

أ. **فيما يتعلق بالبحث والنشر العلميين** ؛ فقدأشارت النتائج إلى انخفاض مساهمة الباحثين العرب في النشر العلمي الدولي، وتواضع نشر البحوث العربية في الدوريات المفهرسة عالمياً، ونقص عدد الدوريات العلمية العربية، وضعف الشراكة البحثية البينية العربية، والأقبال المحدود للباحثين العرب على النشر الالكتروني خصوصا مع عدم اعتراف لجان الترقيات بالجامعات العربية بالأبحاث المنشورة إلكترونيا الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مساهمة الجامعات العربية في البحث العلمي على مستوى العالم وانخفاض المشاركة في إنتاج المعرفة عن طريق النشر العلمي في الدوريات المعترف بها دوليًا ؛ فمكانة الجامعة عالمياً تتحدد بحسب ما تقوم به من نشر أبحاث عالمية جديدة ومفيدة، **وتلتقي هذه النتيجة** مع الواقع الذي يُشير إلى اعتماد التصنيفات العالمية بشكل أساسي على الأبحاث المنشورة بالإنجليزية بينما الجامعات العربية لا تعتمد إحدى اللغات الأوروبية(كالإنجليزية مثلاً) للتدريس إضافة إلى أن تقويم الأداء البحثي للباحثين في الجامعات العربية لا يتم وفقاً لمعيار عدد الاستشهادات المرجعية، **يضاف إلى ماسبق: واقع الجامعات العربية** نفسه والذي يُشير إلى أن : معظم الجامعات العربية حديثة النشأة، وهي جامعات تعليمية وليست بحثية، كما تعاني هذه الجامعات من انخفاض نسبة الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا، وعدم التوازن في الالتحاق بين التخصصات داخل المؤسسة التعليمية الجامعية، وانخفاض نسبة الباحثين في بعض

التخصصات العلمية، واستمرار هجرة العقول العربية إلى الخارج وسيطرة الأجواء الطاردة للإبداع والكفاءات وتنمية القدرات؛ فهناك آلاف من العلماء العرب لم توفر لهم مجتمعاتهم فرص تحقيق طموحاتهم العلمية فهاجروا إلى المجتمعات الغربية حيث البيئة المجتمعية الحاضنة للكفاءات والتي تعرف أهمية البحث العلمي وتحترم العلم وتقدر العلماء فأبدعوا وتفوقوا وساهموا بفاعلية فيما وصلت إليه تلك المجتمعات من تقدم، وقد ترتب على ذلك ضعف وتدهور الإنتاج العلمي والبحثي في الدول العربية بالمقارنة مع الإنتاج العلمي للعلماء المهاجرين إلى الدول المتقدمة.، أيضا من المعوقات التي تَحول دون حصول الجامعات العربية على ترتيب متقدم في التصنيفات العالمية للجامعات ضعف الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية، وما يرتبط به من انخفاض عدد مراكز البحث العلمي في الدول العربية.

ب. وهناك أسباب تعود إلى طبيعة معايير التصنيفات: وهي ان الجامعات العربية غير قادرة على تحقيق بعض شروط التقييم، مثل: تحديد نسب عدد الأساتذة الجامعيين إلى عدد الطلبة الجامعيين، واعتماد بعض معايير التصنيفات العالمية للجامعات على توثيق للعمليات البحثية والتعليمية المنشورة على شبكة الانترنت والذي يقابله نقص ملحوظ في المحتوى العربي المفتوح على مواقع الجامعات العربية، وكذلك اعتماد بعض معايير التصنيفات على الآراء الشخصية للمحكمين مثل تصنيف كيو أس، وغياب معايير عالمية مُتفق عليها بين التصنيفات المختلفة، وعدم وضوح منهجية بعض التصنيفات، بالإضافة إلى أن بعض معايير التصنيفات لا تُقيم بحوث قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية ؛ **فتصنيف شنغهاي يعتمد** بشكل كبير(نسبة 30%) على الإنجازات الفردية ؛ أي نسبة الحاصلين على جائزة نوبل أو ميدالية فيلدز سواء كانوا من خريجي جامعة ما، أو كانوا من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى استثناء الحاصلين على جائزة نوبل في الأدب أو السلام، وهذا يفسر–جزئياً– غياب جامعة القاهرة عن هذا التصنيف رغم حصول ثلاثة من خريجيها على جائزة نوبل، وهم: نجيب محفوظ "نوبل للآداب" وياسرعرفات ومحمد البرادعي "نوبل للسلام"–(Billaut & et.al,2009,33 .35)

توصيات البحث:

تدور التوصيات في محورين حسب المعوقات:

المحور الأول – فيما يتعلق البحث والنشر العلميين في الدول العربية:

1. صياغة سياسة بحثية علمية عربية بحيث تأخذ في الاعتبار:

أ. الاتجاه إلى المجالات البحثية الأكثر تقدماً على مستوى العالم كله.

ب. تحديد المجالات البحثية التي يستطيع كل بلد عربي التميز بها، والتي تجعله أكثر تنافسية في السوق العالمي.

2. تأكيد الدور البحثي للأستاذ الجامعي من خلال:

أ. نشر الوعي بأهمية النشر الدولي للبحوث لدى أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم وتوفير الموارد والحوافز لهم للمشاركة في نشر البحوث في الدوريات العالمية من خلال ربط النشر في الدوريات الدولية ذات معامل التأثير(العالي) بالمكافآت المالية والترقية، وجدير بالذكر أن بعض الجامعات العربية بدأ بتفعيل هذ المقترح.

ب. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على عرض أبحاثهم في المؤتمرات الدولية.

ج. تشجيع باحثي الماجستير والدكتوراه على النشر في الدوريات العالمية.

د. إشاعة مفاهيم النشر الإلكتروني والوصول الحر للمعلومات، وأهميتهما، بصورة موسعة بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وإعداد ورش العمل والدورات التدريبية ونشر وتوزيع الملصقات واللوحات والمطويات اللازمة لذلك.

3. إصدار دوريات علمية مشتركة، مع الأخذ في الاعتبار تشكيل هيئة تحرير عليا موحدة ينبثق عنها هيئات تحرير متخصصة لكل دورية من الدوريات العلمية المتخصصة يُشارك فيها أساتذة عرب يعملون في الجامعات العربية والجامعات الأوربية والأمريكية.

4. تخصيص جزء من ميزانيات الجامعات لدعم النشر العلمي للبحوث.

5. تشجيع الباحثين على نشر أبحاثهم في المجلات العالمية باللغة الإنجليزية.

6. وضع الخطط التنفيذية اللازمة للانتقال من الجامعات التدريسية إلى الجامعات التدريسية البحثية على تركز هذه الجامعات علي البحوث المتقدمة، وتوجيه الأبحاث إلي قضايا التطور التكنولوجي.

7. تشجيع العلماء والباحثين على حضور المؤتمرات العلمية الدولية وتمويل سفرهم؛ حيث إنها أحد وسائل التواصل والتعاون بين الباحثين في مجال التخصص الواحد.

8. استحداث مكون لتمويل جوائز تنافسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية للتميز فى النشر العلمى بما يضمن رفع قدرات النشر العلمي بالجامعات على المستوى الدولي وبما يساعد على الارتقاء بالتصنيف الدولى للجامعات العربية.

9. تحويل المكتبات المركزية إلى مكتبات رقمية تفاعلية تقدّم خدمات إلكترونية مهمة منها الخدمات المرجعية والبحثية في مقتنيات المكتبة مباشرة عن طريق الموقع الإلكتروني للمكتبة، والبحث الآلي في الفهارس الإلكترونية من داخل المكتبة أو من أي مكان في الجامعة أو خارجها، البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية ... والاشتراك في قواعد البيانات الالكترونية العالمي.

10. وضع مشروع عربي للنهوض بالترجمة تُساهم فيه الجامعات ومراكز البحث العلمي بحيث يتم ترجمة البحوث العربية المُحكمة ونشرها في الدوريات العلمية الدولية باللغة الإنجليزية.

11. اعتماد أساليب علمية حديثة في بناء المناهج، بحيث تتميز بمرونة في تغييرها لمسايرة التطورات المتسارعة.

12. العناية بتعليم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم العام والتعليم العالي والجامعي ومرحلة الدراسات العليا.

13. استحداث برامج للدراسات العليا استناداً إلى سوق العمل، وبحيث تخدم السمة المميزة لكل كلية.

14. التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية والتي تساهم في فتح آفاق جديدة لطلاب الجامعة وأصبح بإمكانهم مراجعة المادة العلمية والاستزادة من المعرفة من غير حدود مكانية أو زمانية.

15. زيادة مخصصات البحث العلمي لتصل إلى 2% من الناتج القومي[2].

16. البحث عن مصادر جديدة للتمويل، ويُمكن أن يتم ذلك من خلال:

أ. توجيه بحوث الدراسات العليا نحو البحوث التطبيقية التي تخدم خطط التنمية في المؤسسات الصناعية مما يقوي العلاقة بين الجامعة والصناعة ويدفع بالمؤسسات الصناعية نحو تقديم تمويل لمشاريع بحثية نابعة من واقعها ترتبط بتطويرعمليات الإنتاج.

ب. عرض الخدمات البحثية على الشركات والمؤسسات الخاصة لاستقطابها للمساهمة في دعم البحث العلمي وخاصة البحوث التطبيقية.

ج. استحداث هيئات علمية متخصصة على مستوى القطر الواحد، والإقليم العربي كله في تسويق البحوث العلمية إلى الجهات المعنية لتطبيقها والاستفادة منها.

المحور الثاني- فيما يتعلق بالتصنيفات العالمية للجامعات:

17. حث الجامعات العربية على:

أ. ضرورة وضع تصنيفات مناسبة للجامعات العربية تتجاوز المشكلات المنهجية في التصنيفات الأخرى ذات الصبغة الإنجليزية.

ب. اعتماد معايير تراعي واقع الدول العربية، مع احترام معايير الجودة التي يجب العناية بها وتطويرها، ويكون ذلك بتبني مؤشرات تعكس مدى تلبية الحاجات الحقيقية للمجتمع، وحاجات المحيط الاقتصادي والاجتماعي للدول العربية بالدرجة الأولى.

ج. اعتبار البحوث المنشورة باللغة العربية في مختلف المجالات العلمية، وأخذها في الحسبان عند تقويم الجامعات وتصنيفها.

18. حث الجامعات العربية على إصدار التشريعات المتعلقة بي:

أ. حسم قضية استخدام النشر الإلكتروني وتفعيله في الوطن العربي كأسلوب لتنشيط البحث العلمي العربي، وإلزام المجالس العلمية بالجامعات العربية والمصرية بالاعتراف بالأبحاث المنشورة إلكترونيا كإنتاج علمي مقبول في ترقيات أعضاء هيئة التدريس أسوة بجامعات أوربا والجامعات الأمريكية.

ب. تخفيض نسبة الأستاذ إلى الطالب، حيث إنه من المؤشرات المعطاة وزناً في التصنيفات العالمية، وخاصة تصنيف التايمز(4.5%)، وتصنيف كيو أس(20%)، وذلك من خلال زيادة أعداد الهيئة التدريسية مقارنة بأعداد الطلبة، بحيث لا تؤثر سلباً على معيار جودة البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

ج. إلزام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات العربية والمصرية على ممارسة الأرشفة الذاتية لبحوثهم سواء من أجل إتاحتها للباحثين الآخرين عبر الأرشيفيات الرقمية أو من خلال مواقعهم الشخصية أو مواقع كلياتهم وأقسامهم العلمية على الويب وذلك لتحقيق مرئيات مرتفعة للأبحاث المُحكمة مما يؤدي إلى زيادة الاستشهاد المرجعي بالإنتاج العلمي للباحث، وإثبات المكانة العلمية للجامعات العربية.

19. ضرورة تكثيف نشاط الجامعات في الشبكة العنكبوتية لتحسين رتبتها من خلال مجموعة إجراءات، منها:

أ. إمكانية تصفح مواقع الجامعات باللغة الإنجليزية.

ب. الانتشار في أدلة البحث العالمية: لإدراج موقع الجامعة في أدلة البحث العالمية بمختلف تصنيفاتها وبالتالي انتشار الموقع لدى الباحثين والمهتمين.

ج. نشر معلومات وافية عن الجامعات بكل مكوناتها(الكليات وأقسامها وبرامجها الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة أدلتها وخططها وتقاريرها الدورية وانجازاتها في البحث العلمي ودورها في خدمة المجتمع).

د. إنشاء وتفعيل صفحات أعضاء هيئة التدريس وسيرهم الذاتية.

ه. وضع الدوريات والأبحاث العلمية المُحكمة والرسائل العلمية(الماجستير والدكتوراه) على الموقع بالإضافة إلى الملخصات العربية والإنجليزية.

و. زيادة وتفعيل عدد الروابط بالجامعات والمؤسسات العلمية المحلية والعالمية المتعاونة.

ز. إنشاء الترابط الشبكي بين الجامعات لتعزيز وجودها على الإنترنت وتسهيل التبادل البحثي بينها.

20. زيادة أعداد الملتحقين ببرامج الدراسات العليا للطلبة الدوليين/الوافدين.

2 – الدولة التي يكون إنفاقها على البحث العلمي أقل من 1% من إجمالي الناتج القومي يكون أداء البحث والتطوير فيها ضعيفاً، والدولة التي تُنفق ما بين 1–1.6% من إجمالي الناتج القومي يكون أداء البحث والتطوير في مستوى الأداء الحرج، والدولة التي تُنفق ما بين 1.6%– 2% من إجمالي الناتج القومي يكون أداء البحث والتطوير في مستوى جيد، والدولة التي تُنفق أكثر من 2% من إجمالي الناتج القومي يكون أداء البحث والتطوير في مستوى مثالي.

مراجع البحث

أولاً- المراجع العربية:

1. أمل صقر (يناير/فبراير 2011) .الجامعات العربية في مواجهة التصنيفات العالمية.**مجلة آفاق المستقبل**.الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.السنة (2).العدد(9)، ص ص 59-63.
2. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (2009). **تقرير المعرفة العربي للعام 2009 نحو تواصل معرفي منتج** .دبي: شركة دار الغرير للطباعة والنشر
3. فيليب ألتباخ (1432هـ/2011م). التصنيفات الدولية للجامعات-إطلالة موسم التصنيف.**المجلة السعودية للتعليم العالي**. وزارة التعليم العالي: مركز البحوث والدراسات. العدد الخامس، ص ص9-15
4. منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم اليونسكو (2010). المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي " نحو فضاء عربي للتعليم العالي:التحديات العالمية والمسئوليات الاجتماعية " المنعقد في القاهرة (31مايو-2 يونيو2009).(عدنان الأمين ،إعداد). (مارلين ديك، ترجمة). (بشير الأمين، مراجعة). بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
5. المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وإئتمان الصادرات (2008).**تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية**.الكويت، 282 صفحة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

5. Adams , J., King , C ., Pendlebury , D., Hook, D. & Wilsdon, J.(Feb.,2011). Global Research Report Middle East: Exploring the Changing Landscape of Arabian, Persian and Turkish Research. (Foreword, Ahmed H. Zewail).United Kingdom: Thomson Reuters Business, pp:1-12

6. Aguillo, I.F.; Ortega, J. L. & Fernández, M. (2008). Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments. **Higher Education in Europe**, 33(2/3): 234-244.
7. Archambault, E. (Feb., 2010). 30 Years in Science " Secular Movements in Knowledge Creation" .Montreal : Science –Metrix ,pp:1-13
8. Billaut,J.Ch, Bouyssou,D.B &Philippe,V.,(Apr.,2009)Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view,at: http://smai.emath.fr/IMG/pdf_RI296_Shanghai.pdf
9. Byrne ,D. & O'Leary, J.(editors) (2012). QS World University Rankings .“Trusted by students since 2004". 2012 Report ,32 Page
10. Cheng .Y & Liu, N.C. (2009).Academic Ranking of World Universities 2009.Third International Conference on World-Class Universities(2:4 November 2009).Shanghai, PP: 1-14
11. Engels,T.C., Ossenblok,T.L. & Spruyt ,E.H.(Nov.,2011). Changing publication patterns in the Social Sciences and Humanities, 2000–2009. Scientometrics. Budapest: Hungary
12. Hazelkorn, E. (2009).Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge.OCCASIONAL PAPER. No:15. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, PP:1-20
13. Huang,H.M.(Jun.,2011). A Comparison of Three Major Academic Rankings for World universities: From a Research Evaluation Perspective. **Journal of Library and Information Studies**. Vol:9.No:1,25 Page
14. Liu, N.C. & Cheng .Y., (2005).Academic ranking of world universities – methodologies and problems.Higher Education in Europe.Vol:30. No:2, PP:1-14 citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126
15. Rauhvargers, A.(Jun., 2011). **Global university rankings and their impact**. Rapp,J.M., Finance,J.P., Newby,H.,& Oddershede, J." editors ". Brussels: The European University Association,85 Page
16. Rauhvargers, A.(Apr., 2013). **Global university rankings and their impact**. Nazaré,M.H " editor ". Brussels: The European University Association. Report 2, 89 Page
17. Shanghai Jiao Tong University (2007). **Academic Ranking of World Universities.** Shanghai Jiao Tong University: Graduate School of Education, at: http://www.arwu.org/. Retrieved 19 Feb 2008.
18. State Secretariat for Education and Research(Dec.,2006). **International Ranking of Universities, Swiss Confederation**.
19. Ministry of Higher Education (2013). Saudi Universities on the world map. Riyadh: Deputyship for Planning & Information, 51 Page.
20. Nian, N.C.(2013). The Academic Ranking of World Universities and its future direction. (in) Marope, P.T., Wells, O.J. & Hazelkorn, E.(eds.).Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, p:23-39.
21.
22. Steiner,J.E.(n.d**), World University Rankings:A Principal Component Analysis**,PP:1-17
23. The Group of Eight (Oct., 2012)**. World University Rankings:ambiguous signals**,64 Page
24. Van Raan ,A.(2005).Challenges in Ranking of Universities.(in)**the First International Conference on World Class Universities**: Shanghai Jaio Tong University(June16-18 2005).

ثالثاً- مواقع الكترونية:

25. http://ar.wikipedia.org/wiki/
26. http://en.wikipedia.org/wiki/Webometrics_Ranking_of_World_Universities
27. University of Saskatchewan (2013). Academic Rankings of World Universities2013, at: http://www.usask.ca/ipa/documents/Assessment/Rankings/20130826_2013_shanghairanking_factsheet.pdf
28. http://newasiarepublic.com/?p=30182
29. http://www.city.academic.gr/docs/qs_world_rankings_2010.pdf
30. http://www.doaj.org/
31. http://www.hotcourses.ae/study/university rankings/uk/ranking.html
32. http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html
33. http://www.timeshighereducation.co.uk
34. http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14
35. http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/
36. http://www.universityrankings.ch/results/QS/2013
37. http://www.webometrics.info/en/aw
38. http://www.webometrics.info/en/Previous_editions

دور جودة المسؤولية الاجتماعية للتعليم الجامعي في تفعيل الخدمة الاجتماعية بالعالم العربي

الأستاذ الدكتور لعلي بوكميش
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة أدرار – الجزائر
boukemiche@yahoo.com

الأستاذ عمر حوتية
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة أدرار – الجزائر
hotiamar@yahoo.fr

الملخص: *تتفانى المجتمعات حاليا في تقوية وتعزيز الدور المدني والمسئولية الاجتماعية لمؤسساتها، وخاصة الجامعات والتي وجدت لخدمة ودعم المجتمع باعتبارها جزءاً منه. فمن خلال التزام كل الأطراف بالتعلم والقيم ستتمكن المؤسسات الجامعية من خلق أساس وقاعدة اجتماعية راسخة، وبالتالي تأهيل الطلاب للمشاركة والعطاء والإسهام بشكل إيجابي تجاه مجتمعاتهم المحلية، القومية والعالمية. ومن خلال هذا البحث سوف نبرز دور جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعات في تفعيل الخدمة الاجتماعية بالعالم العربي، انطلاقا من تحديد مفهوم الخدمة الاجتماعية في مجال التعليم الجامعي، وصولا إلى إبراز مسؤولية التعليم الجامعي في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية.*

الكلمات المفتاحية: *الخدمة الاجتماعية، المسؤولية الاجتماعية، ضمان الجودة، جودة المسؤولية الاجتماعية.*

المقدمـة:

تعتبر المسؤولية الاجتماعية للجامعات زاوية رئيسة في مثلث الوظائف الذي تقوم عليه تلك الجامعات وهي: التعليم والبحث والشراكة المجتمعية أو المسؤولية الاجتماعية، والتي يرتكز دورها تجاه فئات المجتمع المختلفة طلاب ومنسوبي تلك الجامعات والمجتمع. وتركيزنا في هذا البحث عن المسؤولية الاجتماعية للجامعات، نظراً ما للجامعات من أهمية قصوى في عيون فئات المجتمع تجاه تطبيق مفاهيم المسؤولية الاجتماعية؛ بل وقيادة الجهود التي ترمي إلى ضمان جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم العالي بما يمكنها من ترجمة وتحويل المنتجات الجامعية بأشكالها المختلفة إلى حلول قابلة للتطبيق على مشكلات المجتمع والبيئة المحيطة.

وبناءا على ما سبق يمكن طرح التساؤلات المحورية التالية:

- ما مفهوم الخدمة الاجتماعية وما هي مجالاتها في التعليم الجامعي؟
- أين تظهر مسؤولية التعليم الجامعي في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية؟
- كيف تساهم جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعات العربية في تفعيل دورها الاجتماعي وتمكينها من خدمة المجتمع؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة ستسمح بتحديد دور الجامعات في الخدمة الاجتماعية، وأهمية تحقيق جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعات في تفعيل هذا الدور.

أولاً: ماهية الخدمة الاجتماعية في مجال التعليم الجامعي

إن الخدمة الاجتماعية هو أحد فروع العلوم الاجتماعية التي تتضمن تطبيق النظرية الاجتماعية ومناهج البحث الاجتماعي بهدف دراسة حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات وتحسينها. فما مفهوم الخدمة الاجتماعية وما هي موقع الجامعات في هذا المجال؟

1. تعريف الخدمة الاجتماعية:

يرد مفهوم الخدمة الاجتماعية في استعمالات الباحثين والمهتمين بالتنمية البشرية والخدمات الاجتماعية بعدة صيغ ومفاهيم[*]، تختلف في التراكيب والمعاني لكنها تعود لمسمى واحد، وتنتظم حول المقصد التنموي الإنساني الذي تسعى لتحقيقه.

فإذا كان مفهوم الخدمة الاجتماعية حسب أحمد كمال أحمد 1976، بأنها: "طريقة علمية لخدمة الإنسان ونظام اجتماعي يقوم بحل مشكلاته وتنمية قدراته ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها.. لتحقيق رفاهية أفراده"[1]، فإن مفهوم الخدمة الاجتماعية يسير في نفس الاتجاه.

إن الخدمة الاجتماعية هي علم وفن ومهنة لمساعدة الناس على حل مشاكلهم، وقد ظهر بعد الحرب العالمية الثانية[2].

فهو فن من حيث كيفية التعامل مع الآخرين، وعلم من حيث التعامل مع الناس بالعلم أفضل من أن يكون بالجهل، ومهنة من حيث أنه يشترك فيه الجميع ممن يقدم مساعدة للناس.

فالخدمة الاجتماعية يعني مجموع الأعمال التي تهدف إلى النهوض بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأفراد وكذا تنمية الأساليب الحياتية الخاصة بهم، كما أنه سعي مباشر نحو تحقيق وضمان العدالة الاجتماعية داخل المجتمع، وهو فوق ذلك محاولة ممنهجة ومضبوطة بآليات ووسائل محددة من أجل تغيير الاستجابة العامة للمجتمع ولأفراده لأنواع مختلفة من الأزمات والمشاكل اليومية[3].

وقد أُدخل مفهوم الخدمة الاجتماعية في مجال التعليم أوائل الخمسينيات باعتباره حق لكل مواطن، وترجع أهميته في هذا المجال لكونه يمس قطاعات كبيرة من أبناء المجتمع، ويحظى باهتمام كافة المسؤولين عن إعداد الجيل الجديد الذي سوف يتحمل مسؤوليات المستقبل.

---

[*] من بين تلك المفاهيم المتداولة من قبل الباحثين: التكافل الاجتماعي، التضامن الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية، العمل التطوعي، العمل الخيري، العمل الإحساني، العدالة الاجتماعية، الرعاية الاجتماعية، التغيير الاجتماعي... إلخ.

2. دور الجامعات في الخدمة الاجتماعية:

إن الجامعة ليست مؤسسة تعليمية فقط بل هي مؤسسة تربوية تعليمية لها وظائفها الاجتماعية الهامة، ومن الضروري أن يتم التفاعل بينها وبين المجتمع المحلي، فهي جزء لا يتجزأ من واقع هذا المجتمع تتأثر به وتؤثر فيه، وتعد أفراده للحياة وللمساهمة الإيجابية في تنميته. فالجامعة هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وهي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتطويره والنهوض به إلى أفضل المستويات التقنية والاقتصادية والصحية والاجتماعية[4].

وتسعى الجامعات من خلال علاقتها بالمجتمع إلى القيام بمجموعة من الوظائف الحديثة أهمها[5]:

أ. **النمو المعرفي:** أو ما يسمى بالثورة المعرفية أو الانفجار المعرفي، حيث تسهم الجامعة في إحداث أساليب وأدوات تسهم في الحصول على المعرفة وتخزينها واسترجاعها وتحليلها مما جعل قوة الجامعة وكفاءة أعضاء الهيئة التدريسية فيها، ومستوى طلابها هو المحور الأساس لدرجة التقدم الاجتماعي ومكوناته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتحقيق التنمية الشاملة بما تقدمة الجامعة من إمكانيات وخبرات للتعليم والتدريب المستمر.

ب. **التقدم التقني:** الذي فرض على الجامعات مناحي جديدة فلم يعد هناك مجال لعزل الجامعة عن التقدم والتطور الذي شهده هذا العصر، وأصبح من حتمية مسؤولياتها النهوض بمجتمعاتها، ومتابعة التطور التكنولوجي والمساهمة فيه، وتطوير البرامج والمناهج التعليمية وإعداد القوى البشرية علميًا وفنيًا وإداريًا واجتماعيًا، في ضوء التطور التكنولوجي ومتطلباته.

ج. **التنمية:** وذلك بترسيخ العلاقة بين الجامعة والمجتمع، من خلال تنمية البحث العلمي والتطبيقي وربطه بواقع العمل، ومن تدريس مشكلات الصناعة والزراعة ومعوقات العمل وإعداد الكفاءات البشرية التي يحتاجها المجتمع في مختلف النشاطات، وتزويدها بأحدث المعارف والخبرات. وإذا ما أهمل دور التعليم العالي في الخطط التنموية في المجتمع فالنتيجة هي تباطؤ تلك الخطط.

د. **البحث العلمي والتطوير:** والذي يلعب دورًا أساسيًا في منظومة البحث والتطوير في أي بلد من البلدان التي تنشد الرقي والتقدم، فالجامعة تحدد حاجات مؤسسات المجتمع المختلفة بصفة عامة، والمؤسسات الإنتاجية بصفة خاصة، بهدف تحديد مسارات بحثية واضحة يمكن أن تسهم في رقي مجتمعاتها، وتقدمهم لتحقيق غايات وأهداف تعود بالفائدة والمنفعة على جميع الأطراف ذات العلاقة[6].

هـ. **خدمة المجتمع،** فمما لا شك فيه أن دور الجامعة في الوقت الحاضر لم يعد مقتصرا على ما يمكن أن تقدمه من خدمات وأنشطة تعليمية داخل أسوار الجامعة، بل تعدى ذلك إلى تقديم خدماتها لكافة أفراد المجتمع ومؤسساته والمشاركة في جميع البرامج والفعاليات والمناسبات الاجتماعية.

ومن أبرز الخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعة للمجتمع ضمن مسؤوليتها الاجتماعية، ما يلي[7]:

1. تقديم الاستشارات المتخصصة للمؤسسات الحكومية والأهلية.
2. ربط البحث العلمي باحتياجات القطاعات المختلفة في المجتمع.
3. المشاركة بفعالية في تحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات.
4. تقديم برامج تطبيقية ميدانية تهتم بنشر الوعي والمعرفة لدى أفراد المجتمع وذلك في إطار منهج علمي دقيق يراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع .

وخدمة المجتمع هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية[8]، عن طريق تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها، كما أن الجامعة تخدم المجتمع عن طريق حلّ مشكلاته، وتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة، وتهدف إلى تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى إفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمه الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية.

مما سبق نلاحظ أن الجامعة تؤدي ثلاث وظائف رئيسة هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهي وظائف متداخلة ويخدم بعضها البعض[9].

3. مكانة التعليم الجامعي العربي في الخدمة الاجتماعية:

إن الجامعة لا تنفصل عن المجتمع وعلاقتها بالمجتمع كعلاقة الجزء بالكل، وعادة ما يقاس نجاح الجامعة بقدرتها على معالجة قضايا المجتمع المحلي، بل والمجتمع العالمي ككل؛ من خلال البحث في التحديات المحلية والعالمية؛ وليس فقط بقبول وتخريج الطلاب أونشر أبحاث خاصة بالترقية أو ما شابه ذلك من أدوار تقليدية.

وبالنسبة للتعليم الجامعي في العالم العربي فهو يتحرك ببطء، وبحاجة إلى من يدفعه[10]، حيث أن معظم الجامعات لديها مراكز وعمادات للتطوير ولها رؤية ورسالة وأهداف مكتوبة بشكل جيد، ولكن حين تخضع هذه الرؤية والرسالة للتقييم، تكون النتيجة متواضعة، ويرجع ذلك إلى العوامل التالية[11]:

1. عدم انسجام دور الجامعة تمامًا مع ما يجب أن تحرص عليه لتحافظ على كونها جامعة.
2. سيطرة سياسة الدولة على سياسة الجامعة والمجال واسع النطاق للمركزية.
3. ضعف الموارد المالية الداعمة للأبحاث العلمية والتطبيقية.
4. تجاهل الدور الذي يحتاجه المجتمع بالفعل، والبعد عن حاجاته ومشكلاته.

5. عزل الجامعة عن مجتمعاتها، وحصر نقل المعرفة داخل جدرانها دون ارتباط وثيق بالمجتمع.
6. ضعف العمل التطوعي، وضعف العلاقة بينه وبين بيئة التدريس في الجامعة والمؤسسات.

المحلية من مكتبات ومتاحف وأندية ومؤسسات صناعية.

ويعاني التعليم الجامعي في المجتمعات العربية من عدة مظاهر سلبية في دور الجامعات، وأهمها[12]:

1. ضعف التواصل والحوار المستمر بين العلماء والباحثين والطلبة العرب في الجامعات وهيئات البحث العلمي.
2. ضعف التكامل والتعاون العلمي والثقافي العربي، إذ يقتصر على بعض البرامج البسيطة مثل تبادل الوفود الطلابية أو زيارات الأساتذة.
3. ضعف تطبيق مبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف فئات المجتمع.
4. عدم ربط العلم بالعمل في بعض الأحيان واتخاذ العلم كوسيلة لكسب العيش.
5. النسبة المرتفعة لمعدل الأمية في الوطن العربي حيث أن خمسة وستون مليون عربي يعانون من الأمية.
6. وهنا يجب التأكيد على ضرورة تفعيل دور الجامعة لخدمة المجتمع من خلال تبني الاتجاهات العلمية الحديثة للمساهمة في تحسين وتطوير الخدمات المقدمة، مع التركيز على البرامج والخدمات التطبيقية الميدانية التي تتيح فرص التفاعل مع قطاعات المجتمع المختلفة وتقديمها لخدمات ملموسة.

ثانياً: مسؤولية التعليم الجامعي في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية

لقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم المسؤولية الاجتماعية، ولكون الجامعات تشكل منبرا للحضارة في المجتمعات كافة، فإنه أصبح لزاما على إدارتها أن تسعى إلى تعميق ممارسات الإحساس بالمسؤولية المجتمعية وتحفيز العاملين لتحويلها من مجرد فكر إلى سلوك وممارسة.

1- مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

أجمع العديد من الباحثين على أن منظمات الأعمال تمارس عددا من المسؤوليات الاجتماعية والتي تنحصر ضمن تصنيفين هما: الأخلاقية، والإنسانية اتجاه: المجتمع المحلي، والموظفين، والزبائن، والموردين، والبيئة، والمساهمين. فما هو تعريف المسؤولية الاجتماعية وما هي أبعادها ومبادئها؟

1.1. تعريف المسؤولية الاجتماعية:

تشير المراجع المتخصصة إلى عدم وجود تعريف متفق عليه عالميًا حول المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات والتي عرفت تطورا في مفهومها[*]، وسنحاول تقديم بعض التعريفات، ومنها:

يقصد بالمسئولية الاجتماعية: "الشعور بالالتزام من جانب الشركات نحو وضع معايير اجتماعية محددة أثناء عملية صنع القرار الاستراتيجي، وعند قيامها بتقييم القرارات من الوجهة الأخلاقية، فإنه يتعين التسليم باتخاذ ما هو في صالح رفاهية المجتمع ككل"[13].

وقد عرفها البنك الدولي على أنها: "التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم والمجتمع المدني والمجتمع ككل لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة والتنمية في آن واحد"[14].

كما عرفها مجلس الأعمال العالمي للتنمية المستدامة بأنها: "الالتزام المستمر من قبل مؤسسات الأعمال بالتصرف أخلاقيا والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والعمل على تحسين نوعية الظروف المعيشية للقوى العاملة وعائلاتهم، إضافة إلى المجتمع المحلي والمجتمع ككل"[15].

كما تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة على أنها: "التزام هذه الأخيرة بالمساهمة في التنمية الاقتصادية، مع الحفاظ على البيئة والعمل مع العمال وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع بشكل عام هادف إلى تحسين جودة الحياة لجميع هذه الأطراف"[16].

وتعرف الغرفة التجارية العالمية المسؤولية المجتمعية على أنها: "جميع المحاولات التي تسهم في تطوع الشركات لتحقيق تنمية بسبب اعتبارات أخلاقية واجتماعية"[17].

وتعرف مسودة الإيزو (26000): "المسؤولية الاجتماعية بالأعمال التي تقوم بها المؤسسة لتتحمل مسؤولية آثار أنشطتها السلبية على المجتمع والبيئة، حيث تكون هذه الأفعال متناغمة مع مصالح المجتمع والتنمية المستدامة ، وتكون قائمه على السلوك الأخلاقي، والامتثال للقانون المطبق والجهات العاملة في ما بين الدوائر الحكومية، وتكون مندمجة في الأنشطة المستمرة للمؤسسة"[18].

مما سبق يمكن استخلاص تعريف للمسؤولية الاجتماعية بكونها مجموعة القرارات والأفعال التي تتخذها المؤسسة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والقيم السائدة في المجتمع والتي تمثل في نهاية الأمر جزءا من المنافع الاقتصادية المباشرة لإدارة المؤسسة والساعية إلى تحقيقها كجزء من إستراتيجيتها.

---

[*] إن نشوء فكرة المسؤولية الاجتماعية مر بعدة مراحل شكلت إطار لتطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية، كالتالي: 1. مرحلة إدارة تعظيم الأرباح (1800-1920)، أين كانت المسؤولية الأساسية للأعمال هي تعظيم الأرباح والتوجه نحو المصلحة الذاتية الصرفة، ورفع شعار"ما هو جيد لي جيد للبلد". 2. مرحلة إدارة الوصاية، من أواخر العشرينات حتى بداية الستينات ، وخلالها كانت مسؤولية الأعمال الأساسية هي تحقيق الربح الملائم الذي يحقق المصلحة الذاتية ومصالح الأطراف الأخرى مثل المساهمين والعاملين، أما شعارها فهو "ما هو جيد للشركات جيد للبلد".

3. مرحلة إدارة نوعية الحياة للفترة من أواخر الستينات حتى الوقت الحاضر، وتقوم المسؤولية الأساسية للأعمال على أن الربح ضروري ولكن الأفراد أهم من النقود، وهذا يحقق المصلحة الخاصة للشركة ومصالح المساهمين والمجتمع ككل، الشعار هو "ما هو جيد للمجتمع هو جيد للبلد".

وعليه يتبن أن المسئولية الاجتماعية لم تعد خيارا بل أصبحت ضرورة تفرضها البيئة المحيطة على المنظمات العاملة بها ضمانا للبقاء والاستمرار.

2.1. أبعاد ومبادئ المسؤولية الاجتماعية:

تناول الكتاب والباحثون أبعاد المسؤولية الاجتماعية من وجهات نظر مختلفة، ووضعوا لها مسميات متباينة؛ فقد حدد كل من(Pride & Ferrell) أربعة أبعاد تمثلت في ما يلي[19]:

1. المسؤولية الإنسانية: أي أن تكون المنظمة صالحة وتعمل على الإسهام في تنمية وتطوير المجتمع وتحسين نوعية الحياة.
2. المسؤولية الأخلاقية: بمعنى أن تكون المنظمة مبنية على أسس أخلاقية، وأن تلتزم بالأعمال الصحيحة، وأن تمتنع عن إيذاء الآخرين.
3. المسؤولية القانونية: أي التزام المنظمة بإطاعة القوانين، واكتساب ثقة الآخرين من خلال التزامها بتنفيذ الأعمال الشرعية.
4. المسؤولية الاقتصادية: بأن تكون المنظمة نافعة ومجدية اقتصاديا، وأن تحاول جاهدة توفير الأمان للآخرين.

وترتكز المسؤولية الاجتماعية على تسعة مبادئ رئيسة، وهي[20]:

1. الحماية وإعادة الإصلاح البيئي(Environmental Restoration)، ويدعو لأن تقوم المؤسسة على حماية البيئة وإعادة إصلاحها، والترويج للتنمية المستدامة فيما يتعلق بالمنتجات والعمليات والخدمات والأنشطة الأخرى، وإدماج ذلك في العمليات اليومية.
2. القيم والأخلاقيات (Ethics)، وتعمل بموجبه المؤسسة على تطوير وتنفيذ المواصفات والممارسات الأخلاقية المتعلقة بالتعامل مع أصحاب الحق والمصلحة.
3. المساءلة والمحاسبة (Accountability)، ويستوجب إبداء الرغبة الحقيقية في الكشف عن المعلومات والأنشطة بطرق وفترات زمنية لأصحاب الشأن لاتخاذ القرارات.
4. تقوية السلطات وتعزيزها (Empowerment)، وذلك بالعمل على الموازنة في الأهداف الإستراتيجية والإدارة اليومية بين مصالح المستخدمين والعملاء والمستثمرين والمزودين والمجتمعات المتأثرة وغيرهم من أصحاب الشأن.
5. الأداء المالي والنتائج (Financial Performance and Results)، بالعمل على تعويض المساهمين برأس المال بمعدل عائد تنافسي بينما تحافظ في ذات الوقت على الممتلكات والأصول، واستدامة هذه العائدات، وأن تكون سياسات المؤسسة هادفة لتعزيز النمو للمدى الطويل.
6. مواصفات موقع العمل (Workplace Standards)، بأن ترتبط أنشطة المؤسسة بإدارة الموارد البشرية لترقية القوى العاملة وتطويرها على المستويات الشخصية والمهنية بحسبان أن العاملين يمثلون شركاء قيّمين في العمل بما يستوجب احترام حقوقهم في ممارسات عادلة في العمل والأجور التنافسية والمنافع وبيئة عمل آمنة وصديقة وخالية من المضايقات.
7. العلاقات التعاونية (Collaborative Relationships)، بأن تتسم المؤسسة بالعدالة والأمانة مع شركاء العمل، وتعمل على ترقية المسؤولية الاجتماعية لهؤلاء الشركاء ومتابعتها.
8. المنتجات ذات الجودة والخدمات (Quality Products and Services)، بأن تحدد المؤسسة وتستجيب لاحتياجات وحقوق الزبائن والمستهلكين الآخرين، وتعمل على تقديم أعلى مستوى للمنتجات وقيمة للخدمات بما في ذلك الالتزام الشديد بالكمال ورضاء الزبائن وسلامتهم.
9. الارتباط المجتمعي (Community Involvement)، وتعمل المؤسسة على تعميق علاقات مفتوحة مع المجتمع الذي تتعامل معه تتميز بالحساسية تجاه ثقافة هذا المجتمع واحتياجاته.

2-المسؤولية الاجتماعية للجامعات:

تكتسب المسؤولية الاجتماعية للجامعات أهمية متزايدة بعد تخلي الحكومات عن كثير من أدوارها. وتكمن أهمية هذه المسؤولية في تحسين الخدمات التي تقدم للمجتمع، وخلق فرص عمل حقيقية، والمشاركة في إيجاد حلول للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية ..الخ. وهي تعرف بأنها: "مسئولية الجامعة لممارسة المبادئ والقيم، في مهامها الأساسية في التدريس وإشراك المجتمع، وكذلك إدارة المؤسسة وهذه الصفات والخصائص هي المبادئ والقيم التي تشمل الالتزام بالعدالة والمساواة، إضافة إلى الاستدامة في التنمية، والاعتراف بالحرية، وتقدير التنوع، وتعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية والمسؤولية المدنية والنقطة المهمة أن المسؤولية المجتمعية ليست نشاطًا منفصلا بل يجب أن تكون في جوهر عمل الجامعة وكذلك في طريقة تعليمها"[21].

فالمسؤولية الاجتماعية للجامعات هي سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة (طلبة، طاقم تدريس، إداريين وموظفين) مسؤولياتهم تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة، في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة.

وتكمن اهتمامات المسؤولية الاجتماعية للجامعات فيما يلي[22]:

1. ربط التعليم الجامعي بحاجات المجتمع التعليمية والثقافية والتنموية
2. توظيف التعليم الجامعي لتلبية حاجات الفرد والمجتمع الآنية والمستقبلية.
3. تنويع البرامج والنشاطات والتخصصات التي تطرحها الجامعة لتواكب روح العصر.
4. مساعدة أفراد المجتمع على استيعاب المستجدات في مجالاتهم المختلفة.
5. ربط التعليم الجامعي بواقع المجتمع المختلفة وقضاياه.
6. تشجيع الدراسات المسائية للكبار الذين لا تسمح لهم الظروف بالالتحاق بالبرامج النظامية.
7. تنويع برامج خدمة المجتمع (محاضرات، مؤتمرات، ورش عمل).
8. الاستجابة بكفاية وفعالية لمتطلبات التنمية الشاملة وتوفير المتعلمين المدربين كمًا وكيفًا.

9. توفير برامج الرعاية الطلابية المتكاملة والتي تشمل الرعاية الاجتماعية والنفسية والثقافية ...
10. تطوير المناهج وطرق التدريس التي تضمن تخريج أجيال مسلحة بعلوم المستقبل.

وتقسم التأثيرات الجامعية إلى أربعة أنواع مترابطة من خلال علاقتها المباشرة بالمجتمع والمسؤولية تجاهه، وهي[23]: آثار تعليمية تربوية، آثار معرفية، آثار تنظيمية وبيئية، وآثار مجتمعية.

3- واقع المسؤولية الاجتماعية للتعليم الجامعي العربي:

رغم التوسعات الكبيرة للتعليم الجامعي بالوطن العربي خلال العقود الثلاث الماضية، فإنها بقيت مقصورة على استيعاب الأعداد المتزايدة الراغبة في اللحاق بهذا النوع من التعليم، ولم يواكبه تحسن في نوعية هذا التعليم وجودته. وبقي التعليم الجامعي ولأسباب وعوامل متعددة محافظا على تقليديته سواء من حيث الفلسفة أم الأهداف أم هياكله الإدارية أو من حيث محتوى برامجه وأساليبه ونظم التقويم المعتمدة فيه أو من حيث أساليب تنمية الفكر لدى طلابه[24].

لذا فقد أصبح السعي إلى زيادة مستوى الجودة التعليمية في الوقت الحالي كهدف، يمثل أحد الملامح الإستراتيجية للتعليم الجامعي، وكذلك سيكون أحد العوامل المشكلة لنوع المؤسسة التعليمية المطلوب في عالم المستقبل، ومدى نجاحها في الوفاء باحتياجات المجتمع وتحقيق النمو الاجتماعي السليم لأبنائه[25].

وبالتالي فان التعليم الجامعي العربي يواجهه عدد من التحديات التي تقتضي إعادة النظر في وظائفه وفلسفته وأدواره المنوطة به لتتناسب مع التغيرات الحالية ولإحداث نوع من التجديد بما قد يسهم في تأصيل مبدأ المسؤولية والمشاركة لدى طلابه وربط ذلك بالتقدم المعرفي والتكنولوجي والمحافظة على هوية المجتمع وثقافته وتلبية احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية،

ومن معيقات المسؤولية الاجتماعية في الجامعات العربية[26]:

- تعدد التعاريف والفلسفات المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية.
- عدم ثبات مستوى البنى التحتية التي تدعم المسؤولية المجتمعية وتعرضها للتغير الدائم.
- بطء استجابة التعليم العالي لاحتياجات المجتمع.
- إغفال مؤسسات التعليم العالي لخبرات الشركاء المجتمعيين والدارسين ومعارفهم.
- مواجهة الدارسين والأكاديميين لأعباء متعددة تتنافس جميعها على وقتهم المتاح .
- عدم كفاية الاحتياجات التمويلية لدعم أعمال المسؤولية المجتمعية وعدم استقرارها.
- عدم تشجيع معايير التوظيف والترقية للاندماج في فعاليات المسؤولية المجتمعية وقيادتها.

ولا سبيل إزاء هذه التحديات والإشكاليات التي تواجه نظام التعليم الجامعي إلا الأخذ بمعايير الكفاية وأساليب الفعالية ومؤشرات الجودة التعليمية حتى يحقق نظام التعليم الجامعي أهدافه.

ثالثاً: ضمان جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعات العربية

لقد فرضت علينا المتغيرات الحديثة في العالم المتقدم ضرورة الأخذ بمنهج يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمل في طياته من تهديدات وفرص متاحة، من هنا يأتي توجيه كيان المؤسسة التعليمية نحو ضمان الجودة والاعتماد.

1-مفهوم ضمان الجودة في التعليم:

يرتبط فكر الاعتماد Accreditation في التعليم العالي ارتباطا وثيقا بمبادئ إدارة الجودة، والتي دخلت أسسها الآن كل الأنشطة والمهن في جميع أنحاء العالم ومنها التعليم العالي.

ونظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذا الصدد ، حيث نظمت اليونسكو مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أكتوبر 1998، وتم الاتفاق فيه على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته، وتعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في الجامعات العربية، فالعصر الحالي هو عصر الجودة. ولقد أصبح ضمان الجودة من الهموم العامة في مجتمعاتنا العربية، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: اتساع نطاق العولمة، وتعاظم أعداد الطلبة المسجلين، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم الخاصة، والتعليم الالكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والهموم المرتبطة بنوعية وجودة التعليم.

1.1. مساهمة الجودة في تطوير الجامعات وترتيبها:

يخضع معيار تطور الجامعات وترتيبها من حيث مستواها ودرجة تقدمها إلى متغيرات الزمن وأشكال العلم والمعرفة، ويشير الدكتور محمد الربيعي في مقالة له إلى أن الجامعة ذات الطراز العالمي لها ثلاث مزايا مهمة هي[27]: الجودة العالمية للتعليم والتفوق في البحث العلمي ونشر المعرفة والمساهمات المتميزة في الثقافة والعلوم والحياة المدنية. كما يشير في نفس المقالة إلى دراسة (Alden and lin 2004) التي تحديد خصائص الجامعة ذات الطراز العالمي[1](*).

(*) أهم هذه الخصائص: 1- أنها ذات اعتبار عالمي في البحث العلمي. 2- ذات اعتبار في التدريس. 3- تمتلك عدداً من الباحثين المتميزين عالمياً. 4- معترف بتفوقها من قبل الجامعات العالمية الأخرى ومن المؤسسات خارج منظومة التعليم العالي. 5- تمتلك عدداً من الأقسام العلمية ذات المستوى العالمي المتميز. 6- بالتركيز على البحوث الرائدة التي تتميز بها الجامعة تستطيع إحراز الأسبقية في هذه المواضيع. 7- تبتكر أفكاراً رائدة وتنتج بحوث أصيلة وتطبيقية بكثرة. 8- تجذب أفضل الطلبة وتنتج أفضل الخريجين. 9- تنتج بحوثاً رائدة وتحصل على أفضل الجوائز العالمية. 10- يمكنها جذب أفضل الأساتذة والباحثين العالميين للعمل فيها. 11- تجذب أكبر الأعداد من طلبة الدراسات العليا. 12- تجذب أكبر الأعداد من الطلبة الأجانب. 13- عالمية في سوقها وعملها الأكاديمي من حيث الارتباطات العالمية وتبادل الأساتذة والطلبة والزائرين العالميين. 14- تحصل على أموال عالمية من جهات عديدة فيما عدا الدولة

2.1. ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية:

إن ضمان الجودة Quality Assurance هي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت المناسب للتأكد من تحقق الجودة المناسبة المرغوبة وفقا للمعايير الموضوعة وللحصول على الاعتمادية Accreditation، وهي مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها الشروط ومواصفات الجودة المعتمدة لدى مؤسسة التقويم وأن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية على وفق الضوابط المعلنة سواء إقليميا أو عالميا.

وتسعى الجامعات العربية اليوم إلى تطبيق المواصفة القياسية (ISO) في المجالات التعليمية وذلك بالاعتماد على معايير إتحاد الجامعات العربية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بعد تطبيق المواصفة المعتمدة وتحقيق شروطها، وهي تشمل 11 محورا، كالتالي[**]: رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة، القيادة والتنظيم الإداري، الموارد، أعضاء هيئة التدريس، شؤون الطلبة، الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع، التقويم، الأخلاقيات الجامعية.

والغرض من ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية هو[28]:

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية ولضمان استمراريتها.
- ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن وحاجات الجامعة، والطلبة، والدولة، والمجتمع.
- توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن.

2- المواصفات الدولية للمسؤولية الاجتماعية ISO 26000:

أطلقت المنظمة الدولية للمواصفات (ISO) معيار آيزو 26000[*] لتوفير الإرشادات الطوعية المستقبلية بشأن المسؤولية الاجتماعية (SRS's) ففي سنة 2001 حددت المنظمة الدولية للمواصفات الحاجة إلى عمل مواصفة اجتماعية للالتزام بالسياسات الاستهلاكية وقد تم في سنة 2003 تشكيل فريق متخصص عن طريق المنظمة الدولية للمواصفات لاستكمال صياغة مبادرة موسعة حول المسؤولية الاجتماعية، وعقدت المنظمة والمعنيون مؤتمرها في 2004 والذي أوصى بتطوير معايير مواصفات الايزو 26000 الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية.

وشارك في الفريق العامل بالمواصفة أربعة وخمسون بلدا وثلاثا وثلاثون منظمة بقيادة مشتركة من أعضاء المنظمة الدولية للمواصفات والنمسا والبرازيل وممثلين عن قطاع (الصناعة، والحكومة والعمال، والمستهلكين، والمنظمات الحكومية الدولية، والمنظمات غير الحكومية، والخدمات، ودعم البحوث وغيرها، فضلا عن التوزيع الجغرافي القائم على أساس الجنس ....).

1.2. أهمية آيزو 26000:

إن أهمية **آيزو 26000** تكمن في[29]:

- تشغيل المنظمة بطريقة مسئولة اجتماعيا دون الإضرار بالبيئة، واستدامة عمل المنظمة من اجل الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.
- تعزيز الروابط بين المؤسسة وفئات المجتمع وقطاعاته المختلفة.
- زيادة مصداقية الممارسات التجارية ومنع الغش في الأنشطة مثل المحاسبة والاستغلال في العمل، كمدخل مهم لنجاح قيادة المؤسسة.
- زيادة عدد الإعانات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع والمتصلة بالمسؤولية الاجتماعية.
- زيادة عدد المبادرات والبرامج التي تطلقها المؤسسة والمختصة بالمجتمع.
- رفع مستوى فاعلية تنفيذ مبادئ وبرامج ومبادرات المسؤولية الاجتماعية بكفاءة على الرغم من اختلاف الوسائل الموصلة.
- زيادة التعاون الدولي بين المؤسسات المحلية والمنظمات العالمية (على اعتبار أن آيزو هو شبكة من مواصفات المعايير الوطنية من 156 دولة حاولت فيما بينها الوصول إلى ذلك).

2.2. قيمة المواصفة آيزو 26000:

تتمثل القيمة التي ستضيفها مواصفة الآيزو 26000 في الآتي[30]:

كالقطاع الخاص والصناعي والخيري. 15- توفر لطلبتها وأساتذتها بيئة أكاديمية وعلمية صحية وبأرقى المستويات. 16- تمتلك قيادة إدارية ورؤية إستراتيجية وخطط تطبيق. 17- لها تاريخ طويل من الناتج ذي المستوى المتميز. 18- تقارن دائماً بنظيراتها من الجامعات ذات الطراز العالمي المتميز. 19- عندها الثقة الكافية لوضع مشاريعها وخططها بدون الاعتماد على جهات خارجية. أنظر: محمد الربيعي، مرجع سبق ذكره .

[**] للاطلاع أكثر أنظر: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، عمان، 2008، ص 18.

[*] الايزو ISO: هي اختصار للكلمة اليونانية (ISOS) والتي تعني (Equal) النظير أو المتساوي. وتعني أيضا اختصارا للمنظمة الدولية للتقييس الايزو International) (Standardization Organization ISO وهي منظمة منتشرة على نطاق عالمي تمثل هيئات المقاييس الوطني (أعضاء الايزو) ومهمتها إصدار المواصفات الدولية في كافة المجالات: الصناعية، التعليمية، الصحية، البيئية وغيرها. أما الآيزو 26000: فهي مواصفة تتعلق بإعطاء توجيهات بشأن المسؤولية الاجتماعية (SRS's)، وهي معدة للاستخدام في جميع أنواع المنظمات و في كلا القطاعين العام والخاص.

- تطوير توافق دولي في الآراء بشأن ما تعنيه المسؤولية الاجتماعية (SRS's) والقضايا التي تحتاج الهيئات/ المؤسسات إلى معالجتها وفقا لهذه المواصفة .
- تقديم مبادئ توجيهية تترجم مبادئ المسؤولية الاجتماعية إلى إجراءات فعالة، وتعميم أفضل الممارسات التي تطورت بالفعل وتوزيعها في جميع أنحاء العالم لما فيه خير للمجتمع الدولي.
- سيضيف آيزو 26000 قيمة إلى المبادرات القائمة للمسؤولية الاجتماعية من خلال توفير التناسق والإرشادات ذات الصلة على الصعيد العالمي وعلى أساس توافق دولي في الآراء بين الخبراء الممثلة لمجموعات أصحاب المصالح حيث يتم تشجيع تطبيق أفضل الممارسات في مجال المسؤولية الاجتماعية في جميع أنحاء العالم.

ويعد تطبيق المواصفات القياسية الدولية والعمل للحصول على شهادة المطابقة من أهم خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال التأكيد على التحسينات المستمرة.

رابعا: مساهمة جودة المسؤولية الاجتماعية للجامعات العربية في تفعيل دورها في الخدمة الاجتماعية

ينبغي أن تتمحور المسؤولية الاجتماعية في الجامعات لتحقيق جودتها، حول جملة من المنطلقات وهي[31]:

1. مسؤولية الجامعات تحقيق التكامل والتنسيق للوصول إلى الفئات المستهدفة وتحقيق الأهداف بفاعلية وتوفير المعلومات المساندة ودعم التنفيذ.
2. المسؤولية الاجتماعية وهي التزام الجامعة بإدارة عملياتها بالشراكة مع أطراف العلاقة عبر ربط مخرجاتها ومدخلاتها التعليمية والبحثية والثقافية والتدريبية باحتياجات المجتمع وتطلعاته.
3. تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها ومراكزها البحثية والتطبيقية المختلفة بغية إحداث تغييرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها.

1-تحديد أسس تطبيق المسؤولية الاجتماعية للجامعات:

يقوم تطبيق نظام المسؤولية الاجتماعية في الجامعات على الأسس التالية:

قبل الشروع بتطبيق نظام المسؤولية الاجتماعية ينبغي الإجابة على الأسئلة التالية: لماذا اختارت الجامعة أن تكون مسؤولة مجتمعيا؟
⇩
إدراكا لدورها المميز في قيادة المجتمع والمساهمة في حل المشكلات التي تواجهه. **ما هي رؤيتنا للمسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية؟** ***تخريج جيل جامعي مسئول مجتمعيا من خلال ممارسته لأدواره ومسؤولياته المختلفة بوعيه وممارسته على اعتبار انه مواطن صالح.***
⇩
كيف نقوم بتطوير المسؤولية الاجتماعية لجامعاتنا؟
من خلال خطة مدروسة تشارك فيها البيئة الداخلية والخارجية للجامعة.
⇩
ما هي سياسة الجامعة الخاصة بنظام المسؤولية الاجتماعية؟ ***تسعى الجامعات العربية إلى توفير كل السبل الكفيلة بتحقيق المسؤولية الاجتماعية المأخوذة على عاتقها، وبالتعاون مع كل الجهات المعنية ذات الاهتمام المشترك.***
⇩
هل سنقوم بإعداد التقارير اللازمة عن المسؤولية الاجتماعية لجامعاتنا؟ ***طبعا، كونها تمثل هاديا لنا حول ما تم تحقيقه وما ينبغي تحقيقه وتوضيح الصورة والكمية للأهداف المحققة، إلى جانب تحديد المعيقات التي تواجهنا ودراسة البدائل والحلول.***
⇩
مع من سنقوم بحملات المسؤولية الاجتماعية (شركاؤنا) ؟ ***لا بد من تكامل القطاعين العام والخاص والقطاع الأهلي كشركاء في المسؤولية، ولهذا ينبغي تحديد تلك الأدوار والأنشطة المترتبة عنها.***

المصدر: يوسف ذياب عواد، دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات، رام الله، فلسطين، 2010، ص34. بتصرف

2-مقومات نجاح الجامعات في تحقيق المسؤولية الاجتماعية وتفعيل دورها:

إن مقومات نجاح الجامعات في تحقيق المسؤولية الاجتماعية تتم بمحافظتها على دورها الرئيسي تجاه العاملين وأفراد المجتمع وما تعلق بذلك من تبعات اقتصادية وقانونية وأخلاقية تجاه الإنسان البيئة. ويمكن تجسيد تلك المقومات في العناصر التالية:

1.2. اعتماد معايير المسؤولية الاجتماعية حسب مقترحات اتحاد الجامعات العربية:

بالرجوع إلى دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، نجد بأنه قد حوا على مجموعة من التدابير التي تمكن الجامعات من تحمل المسؤولية الاجتماعية وخدمة المجتمع، حيث يتوجب على الجامعات القيام بمايلي[32]:

- توفير خطة وضمان الظروف الملائمة لتنفيذها.
- تخصيص وحدة علمية لتعزيز العلاقات مع مؤسسات المجتمع المحلي والإقليمي وسوق العمل.
- إنشاء مراكز متخصصة لخدمة المجتمع مثل مراكز التعليم المستمر والمكاتب الاستشارية والعيادات الطبية والمراكز الزراعية والبيطرية ومراكز تستهدف خدمة الفئات المهمشة.
- الإسهام في إقامة المعارض والندوات العلمية والثقافية والتنموية والتدريبية وإصدار مجلات ثقافية وتطوير تقنيات وبرامج الحاسوبية وتقديم الدراسات والاستشارات لمؤسسات المجتمع العام والخاص.
- استحداث التخصصات الجديدة لمواكبة المستجدات العلمية وتلبية حاجات المجتمع.
- الإسهام مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية.

- تعزيز علاقات العمل والروابط القوية مع مؤسسات المجتمع المحلي والعربي والعالمي من خلال توثيق علاقاتها مع المنظمات والاتحادات والروابط العلمية المختلفة.
- إبرام الاتفاقيات العلمية والبحثية وتبادل الزيارات مع المؤسسات المماثلة في العالم.

وحسب نفس الدليل فإن الأدوات المطلوب توفيرها لتحقيق ذلك تتمثل في: وضع خطة لخدمة المجتمع، وإعداد نماذج من الاتفاقيات والعقود المبرمة مع مؤسسات المجتمع، وتجميع الإحصائيات بأعداد الأنشطة المنفذة مع مؤسسات المجتمع.

2.2. اعتماد توجهات إستراتيجيةّ لبناء المسؤولية الاجتماعية في الجامعات:

وتقوم على الآتي[33]:

1. بناء قدرات الجامعة الواسعة للنهوض بالمسؤولية المجتمعية.
2. تعبئة الجهود لبناء الشراكات مما يعطي المسؤولية المجتمعية دفعة قوية لتوسيع وتعميق دورها.
3. رفع الوعي بأهمية المسؤولية المجتمعية وربطها بأولويات الجامعة.
4. البحث عن مصادر تمويل جديدة وثابتة ومستقرة.

3.2. الربط بين الجامعة ومشكلات المجتمع:

إن الربط بين الجامعة ومشكلات المجتمع أمر يقتضيه مجتمع المعرفة وهذا الأمر يتم بالطرق التالية[34]:

1. تعتمد الجامعة عبر التخطيط في المجالس العلمية دراسة المشكلات الواقعية في المؤسسات الشعبية والقطاعات الأخرى (صناعية وخدمية)، وذلك عن طريق الربط بينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى وإلزام هذه المؤسسات أن تعرض مشكلاتها على الجامعة بمراكز بحثها العلمي لأغراض جودة أدائها، وليتم ذلك يمكن إنشاء مكتب لضمان جودة الأداء بمؤسسات المجتمع، مهمته متابعة هذا الأمر وتنفيذه.
2. المظاهر التي يمكن من خلالها تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع من خلال تفعيل طلبة الجامعة:

- استناد الجامعة إلى برامج في التنمية.
- التركيز على الواقع الاجتماعي و قضاياه ومشكلاته.
- اتجاه الجامعة لقضايا المجتمع وتطلعاته، و توثيق الصلة بينها وبين المجتمع.
- ارتباط الجامعة بمراكز البحوث.

لذلك تعدّ الجامعة قائد التغير الاجتماعي، وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التلاحم والتواصل بالمجتمع وأفراده كما أنها توفر فرصًا لتعليم المرأة بعض المهارات .وللجامعات إسهام كبير في برامج محو الأمية الحضارية، وتعزيز الهوية الثقافية الموحدة على الصعيد الوطني والقومي، والإسهام في التنمية الاجتماعية والثقافية. أيضا من مبررات توثيق العلاقة تدعيم الثقة بين المتعلمين الكبار بعد شعورهم بعدم الأهمية وإشباع حاجاتهم وانخراطهم في التنمية بزيادة الدافعية للتعلم والإنتاج وذلك بتنمية مشاعر الأفراد بقدراتهم على الإنجاز والإبداع والإسهام في نمو المجتمع.

خاتمـة:

إن الخدمة الاجتماعية في الوقت الراهن أضحى ضرورة ومطلبا اجتماعيا وسياسياً أيضا تصاغ البرامج السياسية وفقه و لا يمكنها إغفاله، وفي مجال التعليم العالي فإن الجامعات تقوم بأدوار هامة في تنمية المجتمعات المحلية وتطورها وذلك من خلال إسهامها في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة للعمل في مختلف التخصصات، وإجراء البحوث العلمية المتخصصة والمشاركة في برامج خدمة المجتمع انطلاقا من الدور الذي تقوم به ضمن المسؤولية الاجتماعية فالمسؤولية الاجتماعية هي ثقافة والتزام بالمسؤولية ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، وتوفير دعم الإدارة العليا ومساندتها اتجاه التنمية المستدامة للمجتمع بأبعادها الثلاثة: الاقتصادية،
الاجتماعية والبيئية. وتعزيز هذه الثقافة سوف يغرس كل أشكال التعلم والاستقصاء والتفكير، انطلاقاً من توسيع نطاق برامج المشاركة المدنية والمسؤولية المجتمعية بطريقة أخلاقية، وعادة ما تنبثق المسؤولية الاجتماعية للجامعة من حيث هي التزام لكل الإجراءات اللازمة والممكنة لتحسين نوعية الحياة لموظفيها وطلبتها وللمجتمع المحلي والعالمي بأكمله.

يومي 15 و 16 ماي 2013، قد خرج بالعديد من التوصيات، ومنها ما يتعلق بالخدمة الاجتماعية والتعليم الجامعي وهي تخص:

- مراعاة الاختبارات الشخصية عند قبول الطلاب المتقدمين بالاختصاص المهني.
- إعداد ورش عمل في المؤتمرات لإشراك الممارسين المهنيين والمستفيدين على حد سواء لبناء الخبرات المهنية.
- تطوير الخطط الإستراتيجية لأقسام العلوم الاجتماعية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي.
- إقامة دورات تدريبية لتنمية قدرات العاملين في المجال الاجتماعي.
- تنظيم برامج لضمان الجودة في العمل الاجتماعي.

كما أن تخصيص جائزة المنظمة العربية للمسؤولية الاجتماعية واتحاد الجامعات العربية مع شهادة البراءة في مجال المسؤولية الاجتماعية لأفضل الجامعات العربية على مستوى الوطن العربي الداعمة للمسؤولية الاجتماعية سيفتح الآفاق للتنافس بين هذه المؤسسات نحو تحقيق دورها المجتمعي.

الهوامش والمراجع:

1. سماح سالم ونجلاء صالح، **أساسيات العمل في الخدمة الاجتماعية**، الطبعة الأولى، 2010، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص 13.
2. .إدريس بوحوت، **الخدمة الاجتماعية ودوره في التنمية**، متاح على الموقع: http://www.alwaei.com/site/index.php

3. مصطفى العوزي، **تاريخ الخدمة الاجتماعية**، الحوار المتمدن، العدد: 3237، 2011/1/5. متاح على الموقع: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=240650.

4. عايدة باكير، **تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة**، الموقع: www.qou.edu/arabic/.../socialResponsibilityConf/dr_ayddaBakeer.pd.، تاريخ الاطلاع: 16-12-2013.

5. يوسف ذياب عواد، **دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله: فلسطين، 2010.

6. كاظم حبيب، **دور الجامعات في البحث والتطوير**، متاح على الموقع: http://aljadidah.com/2010/12 /، تاريخ الاطلاع: 16 – 04– 2013.

7. مجدي محمد مصطفى، *"تحديد أولويات خدمة المجتمع من منظور الخدمة الاجتماعية دراسة تطبيقية على مجالات التعليم والصحة والشئون الاجتماعية بمدينة العين"*، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع 109، الجزء الثاني، يونيه 2002.

8. نفس المرجع.

9. عمر رحال، **المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية**، متاح على الموقع: www.qou.edu/arabic/.../socialResponsibilityConf/dr_Omarrahal_pdf، اطلع عليه بتاريخ: 16 – 04– 2013.

10. نفس المرجع.

11. يوسف القبلان، ***مستقبل التعليم***، صحيفة الرياض اليومية، مؤسسة اليمامة الصحفية، متاح على الموقع: *www.alriyadh.com*

12. عايدة باكير، مرجع سبق ذكره.

13. شارلز وجاريث جونز، **الإدارة الاستراتيجية**، الجزء الأول:" **مدخل متكامل**"، ترجمة: رفاعي محمد رفاعي ومحمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2001، ص 118.

14. World Bank, Opportunities and Options for Governments to Promote Corporate Social Responsibility in Europe and Central Asia: Evidence from Bulgaria, Croatia and Romania. Working Paper, March 2005, p1.

15. حسين عبد المطلب الأسرج، **المسئولية الاجتماعية للشركات: التحديات والآفاق من أجل التنمية في الدول العربية**، MRPA، جوان 2011، ص 5.

16. Marie-Françoise GUYONNAUD et Frédérique WILLARD, Du Management Environnemental au Développement Durable des Entreprises, France: ADEME, Mars 2004, P 05.

17. شادية مخلوف، **ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني: نموذج مقترح جامعة القدس المفتوحة**، الموقع: www.qou.edu/arabic/.../، تاريخ الاطلاع: 2013/04/16.

18. Carroll,. Archie B. The *Pyramid* of *Corporate Social Responsibility*: *Toward* the *Moral*. Management of Organizational Stakeholders, Business Horizons, July-August, 1991.

19. Pride, M., **William and Ferrell, C.O, Marketing Concepts and Strategies**, Ninth Edition, Houghton, Mifflin company, Boston, 1997, P: 65.

20. المواصفة الإرشادية ISO 26000 حول المسؤولية الاجتماعية، سليمان، صلاح (2009)، متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.hrm-group.net/vb/archive/index.php?t-31268.html، اطلع عليه بتاريخ : 16-04-2013.

21. نفس المرجع.

22. عمر رحال، مرجع سبق ذكره.

23. **المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية: جامعة القدس المفتوحة أنموذجًا**، متاح على الموقع: www.qou.edu/arabic/conferences/.../dr_mohammad Shaheen.pdf، تاريخ الاطلاع: 2013/04/19.

24. **أحمد** الخطيب، *"إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية"*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)، الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، يوليو 2000.

25. السيد عبد العزيز البهواشي، **الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2007، ص 11.

26. يوسف ذياب عواد، المرجع السابق، ص 46.

27. أنظر: محمد الربيعي، **هل يحتاج العراق إلى جامعة من الطراز العالمي؟**، متاح على الموقع: http://www.inciraq.com/pages/view_page.php?id=12423 ، تاريخ الاطلاع: 18- 04- 2013..

28. عماد الدين شعبان على حسن، **الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية في ضوء المعايير الدولية**، متاح على الموقع: www.dr-saud-a.com، تاريخ الاطلاع: 16- 04 – 2013.

29. يوسف ذياب عواد، المرجع السابق، ص 23.

30. نفس المرجع.

31. نفس المرجع.

32. اتحاد الجامعات العربية/ مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية**، عمان، الأردن، 2008، ص 51.

33. يوسف ذياب عواد، المرجع السابق، ص 50.

34. عمر رحال، مرجع سبق ذكره.

تطبيق معايير ضمان جودة المؤسسة التعليمية

د. عبدالسلام مهنا فريوان أ. سليمة رمضان الكوت
كلية الآداب والعلوم كلية الآداب والعلوم
جامعة المرقب– ليبيا جامعة المرقب– ليبيا

الملخص: *يحتل التعليم العالي في الدول العربية أعلى مراحل السلم التعليمي، يدرس فيها المتعلم العلوم المتقدمة التي تؤهله إلى القيام بدور فعال في مختلف المجالات التي يحتاجها الوطن العربي ابتداء من خدمات البنية التحية ووصولا إلى الصناعات التكنولوجية المتقدمة، وإن كان ذلك يحتاج إلى إعداد المتعلم إعدادا جيدا في مؤسسات تعليمية أعدت لذلك باعتبارها الأرضية التي يقوم عليها الشكل (المتعلم)، والذي يرتبط نموه بخصوبة الأرض وما يتوفر فيها من وسائل الإعداد من مبنى، وعضو هيئة تدريس، ووسائل تعليمية، وعاملين، ومتعلمين...إلخ ، مما يمثلون مدخلات العملية التعليمية والتي يترتب عليها جودة المخرجات التعليمية القادرة على المساهمة في بناء الوطن العربي فكريا وماديا.*

ولكي يتم ضمان جودة المؤسسة التعليمية، فإن الأمر يتطلب الحرص على تطبيق معايير ضمان جودتها بشتى السبل حرصا من العاملين في مجال التعليم على جودة مخرجاتها حتى تكون فعالة تسهم بكل جدارة في نمو المجتمع من جميع الجوانب. ولهذا حددت أشكلية هذا البحث ***بالتساؤلات الآتية:***

س1: ما المقصود بضمان الجودة؟

س2: ما معايير ضمان الجودة؟

س3: كيف يمكن تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي؟

س4: ما التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطبيق معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم الجامع؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لتحديد معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وكيفية تطبيقها في الوطن العربي.

أما نتائج البحث فجاءت على النحو الآتي: ***ضمان الجودة:*** *يعرف ضمان الجودة بأنه "عبارة عن جميع الإجراءات المخططة والمنظمة اللازمة لتوفير الثقة الكافية من أن المنتج التعليمي سوف يحقق متطلبات الجودة".*

وفي ضوء فلسفة وأهداف التعليم العالي يمكن أن تحدد معايير ضمان الجودة بالآتي:

1. المقومات المتعلقة بالمبنى المؤسسي. 2. المقومات المتعلقة بالتدريس.

3. المقومات المتعلقة بالمتعلم. 4. المقومات المتعلقة بالإمكانات المادية والبشرية.

5. المقومات المتعلقة بالدعم المالي. 6. المقومات المتعلقة بإدارة المؤسسة.

7. المقومات المتعلقة بسياسة البلاد التعليمية. 8. المقومات المتعلقة بالنظام المؤسسي.

ولتطبيق معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، ينبغي اتخاذ الإجراءات الآتية:

1. اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

2. التقييم والمتابعة لكل من: أ.مقومات إدارة التنظيم. ب. مقومات الإمكانات.

ج. مقومات العاملين من أعضاء هيئة التدريس والمنتجين في المؤسسة.

د.المقومات الأكاديمية. هـ.المقومات الفنية.

أما التوصيات فهي تكون كما في مثنى البحث.

مقدمة:

تحتل المؤسسات الجامعية في بلادنا العربية أعلى مراتب السلم التعليمي، فالخريج منها يكون معدا فيها أكاديميا، ومهنيا وفنيا ، وتربويا، فهو الذي يعول عليه في إدارة مرافق الدولة في مختلف المجالات الادارية، والسياسية، والبحثية ، والتدريسية والاقتصادية ....الخ، مما يحتاجه المجتمع من الأيدي الماهرة والفنية التي تقوم بالبنية التحتية والعلمية والعقلية القادرة على مواكبة روح العصر وما يشهده من ابتكارات في مختلف المجالات، وبخاصة التقنية منها التي يستخدمها الإنسان في كل مكان بغض النظر عن دينه أو جنسه أو لونه، فالجميع يقتنيها ويستخدمها وأن كان البعض ينقدها أحيانا بل يعتبر صانعيها خدم له وهو المستغرب ممن يقول بذلك.

وقد يلحظ على الكثير من الدول العربية تبنيهم للجودة ولكن لا يكون لها مفعولا في الواقع، لأن ذلك يكون نظريا لا عمليا الأمر الذي ترتب عليه ضعف في المخرجات التعليمية ، وبخاصة في جانب الفهم والتفكير العقلي للمتعلم في مختلف المراحل التعليمية إلا ما نذر وهو ما يمكن ملاحظته بجلاء في سلوكيات أبناء المجتمعات العربية، حيث تظهر التبعية للدول الاستعمارية والتخلف في الصناعات الإستراتيجية والتقنية، حتى أصبحت الدول العربية تتبع بالضرورة للدول الاستعمارية لأنها في حاجة إليها تقنيا وماديا وعسكريا...إلخ.

وما أحوج الأمة العربية إلى اعادة بناء نفسها، وبخاصة في الجانب التعليمي الذي يعود له الفضل في تقدم الأمم على وجه المعمورة من خلال بناء الفرد ثقافياً، وعلمياً، وأخلاقياً، ودينياً، وهو ما يمكن اختزاله في التنمية البشرية التي تنشدها المجتمعات، العربية إدراكا منها أن سبب المشاكل التي تتعرض لها الأمة العربية من المحيط الى الخليج تعود بالدرجة الأولى إلى أن تعليمها لم يكن جيدا حتى يبنى فكر المتعلم كما ينبغي، بل لازال تقليديا يهتم بحفظ المعلومات واجترارها لما يعطى للطالب من بعض الصفحات التي لا تستدعي حضوره للمؤسسة التعليمية، مما يجعله يفقد الكثير من جوانب التربية الإنسانية التي يشعر بفقدانها كل مربي حريص على مصلحة أمته وبخاصة من يهتم بجودة التعليم في الوطن العربي.

إن القضية الشائكة في مجال السلوك الإنساني بالعديد من المجتمعات العربية تتمثل في عملية جودة التعليم بوجه عام، وما يرتبط بعملية التطبيق لما تعلمه المتعلم بوجه خاص، والتي يكون فيها للمؤسسة التعليمية الدور البارز، حيث يتوقف عليها تنميط المتعلم لما ينبغي أن يقوم به في حياته العملية، والذي لا يتأتى إلا بالتدريب في مؤسسات معدة لذلك الغرض بشكل سليم من حيث المبنى، وأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التدريس، والمعامل، والوسائل التعليمية، وغير ذلك مما تحتاجه التربية الحديثة التي تهتم بالنمو الشامل للمتعلم، وهو ما لم يتحقق حسب اعتقاد الباحث نتيجة لأسباب متعددة منها المؤسسة التعليمية، وما يتخذ حيالها من اجراءات تضمن جودة العملية التعليمية فيها.

إشكالية البحث:

انبثقت مشكلة هذا البحث من أن جودة التعليم الجامعي في البلدان العربية لم تحظ بالاهتمام الكبير، مما جعل مخرجاتها متدنية إلى حد كبير حسب اعتقاد الباحث ، والذي يمكن ملاحظته من خلالما يقوم به الفرد من تدني في السلوك والتفكير، وصيانة الأجهزة، والقيام بالصناعات المختلفة، وغير ذلك مما تتميز به الدول المتقدمة من تجديد، وابتكار، في مختلف المجالات، والتي مرجعها التعليم الجيد القادر على بناء الفرد فكريا وعلميا في مؤسسات تعليمية صممت لذلك الغرض من حيث المبنى وملحقاته، ومعلمين ، ومعامل، ووسائل تعليمية، وغير ذلك مما يسهم في جودة العملية التعليمية ومخرجاتها العلمية، التي يرى الباحث ضحالتها بسبب الضعف في مدخلات العملية التعليمية وعملياتها، وما يترتب عليهما من مخرجات أهمها المتعلم الذي بقدر جودة تعليمه يسهم في بناء أمته العربية.

ولهذا أصبحت الحاجة ملحة لتجويد المؤسسات التعليمية، وضمان جودتها؛ لكي تكون مخرجاتها متطورة تواكب روح العصر، وما يتسمبه من تقدم فكري وتقني وتكنولوجي، والذي يجعلها في استغناء عن ما تنتجه الدول المتقدمة صناعيا.

وتتحدد إشكالية هذا البحث بالتساؤلات الآتية:

س1:.ما المقصود بضمان الجودة؟

س2:ما معايير ضمان الجودة؟

س3:كيف يمكن تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي؟

س4:ما التوصيات والمقترحات التي يمكن ان تسهم في تطبيق معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم الجامع؟

حدود البحث: حدد هذا البحث بمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لأنها متقاربة إن لم تكن واحدة في كل ما تقوم به من ادوار اتجاه تعليم أبناء الأمة العربية.

منهج البحث: اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره انسب المناهج التي تحقق أهدافه وتجيب عن تساؤلاته.

التعريف بالمصطلحات:

هناك بعض المصطلحات التي يتطلب تعريفها وهي:

1. **الجودة:** يعرفها الباحث اصطلاحا بأنها "درجة التحسين التي يوصف بها المستهدف من المدخلات والعمليات والمخرجات".
2. **ضمان الجودة:** يعرف ضمان الجودة بأنه "عبارة عن جميع الإجراءات المخططة والمنظمة اللازمة لتوفير الثقة الكافية من أن المنتج التعليمي سوف يحقق متطلبات الجودة".(حسين،156)
3. **المعايير:** يعرفها الباحث بأنها الكيفية التي يحدد بها مدى جودة المؤسسة التعليمية في القيام بالأدوار المناطة بها والتي حددتها فلسفة وأهداف المجتمع.
4. **تطبيق المعايير:** ويعرفه الباحث اصطلاحا بأنه "مجموع الإجراءات العملية التي تتخذ من قبل العاملين في مؤسساتهم بغرض العمل بمعايير الجودة في واقع الحياة العملية بالمؤسسة التعليمية .
5. **مؤسسة التعليم العالي (الجامعي):** يعرفها الباحث اصطلاحا بأنها "المبنى المعد أصلا لتدريس الطلبة الذين يحملون شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، وبما يناسب تخصصاتهم العلمية، ويحقق فلسفة وأهداف التعليم العالي في الأقطار العربية".

أدبيات البحث:

تعتبر أدبيات البحث مهمة في البحوث المكتبية، ولهذا قسمت أدبيات البحث إلى قسمين هما:

أولا. الدراسات السابقة التي اهتمت بالجودة ومعاييرها وكيفية تطبيقها:

1- ((دراسة الشافعي وناس (2000م): والموسومة بـ "ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر"، حيث هدفت هذه الدراسة إلي : توضيح ثقافة الجودة الشاملة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر من خلال الدراسة التحليلية المقارنة.

2- دراسة أمين وآخرون (2005م)، وكانت بعنوان : الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، في ضوء خبرات وتجارب بعض

الدول، وقد هدفت إلي تحليل خبرات بعض الدول والتجارب في مجال ضمان الجودة بالتعليم العالي المصري)).(نقلا عن نجيبة،22 . 23)

3- ((دراسة البلاع (2007م)، والموسومة بـ : (إستراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة)، وهدفت هذه الدراسة إلى : التعريف بمدخل الجودة الشاملة وتطبيقاته التربوية، وإلقاء الضوء على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم ومن ثَمَّ اقتراح إستراتيجية للتغلب عليها.

4- دراسة العارفة وقران (2007 م)، والموسومة: بـ (معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام)، وهدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام.

5- دراسة نجيبة محمد مطهر، والموسومة: (بتطبيق نظام الجودة الشاملة في كليات جامعة تعز وفق معايير المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير من وجهة نظر العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام).

6- دراسة عبد الغني (2008): أجري عبدالغني 2008) م (دراسة بعنوان) اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني (هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني والوقوف على بعض التجارب التربوية المعاصرة في اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي)). "عبد الغني محمد عبده سعيد 2004) اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني رسالة ماجستير غير منشورة 2008 م".

7- دراسة محمد الخطيب (2007)، بعنوان: (مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية)، وهدفت التي التعرف على مفهوم الجودة، وتحديد معايير الجودة، هذا إلى جانب تحديد مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

8- دراسة عبدالغني محمد عبده سعيد، بعنوان: (معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية)، هدفت إلى التعرف على معايير اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي. معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية ا.mht

وعموما فإن الدراسات السابقة ألقت الضوء على جودة التعليم سواء من حيث معاييره أو ضمانه أو اعتماده، وذلك للعمل بها في مجال العملية التعليمية حتى تصبح فعالة في مختلف جوانب الحياة، وبخاصة فيما يتعلق بإنتاج المعرفة التي تفتقر إليها الأمة العربية إلى حد كبير، بل تعتمد فيها على الأمم الاخرى.

ثانيا. إن الإجابة عن تساؤلات هذا البحث يتطلب جمع المعلومات المرتيطة ذبها سواء من المصادر المتعددة أو من خبرات الباحث التي كونها عبر تاريخه العملي في المجال التربوي، وكذلك من الخلفية التي ترتبط بجودة التعليم ومعاييرها في المؤسسات التعليمية بالوطن العربي مثل: مفهوم الجودة ومعاييرها، وتطبيق معايير ضمان الجودة، واعتماد المؤسسات التعليمية، هذا إلى جانب الارتباط فيما بينها واعتبارها الأرضية التي يقوم عليها تحقيق أهداف التعليم بوجه عام، ومن الخلفية التي يتطرق اليها هذا البحث الأدبيات التي ستتكون من المفاهيم والتعريفات الآتية:

عرف ابن منظور في لسان العرب أن كلمة الجودة أصلها (جود) والجيد نقيض الرديء، وجاء بضم الجيم وفتحها أي صار جيدا، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله، ويقال : هذا شيء جيد، وقد جاد جودة وأجاد: أتي بالجيد من القول أو الفعل ، ويقال : أجاد فلان في عمله أجود وجاد عمله يجود جودة. (35) (رمضان،86)

عرف معجم أكسفورد الجودة "بأنها النوعية أو الخاصية ، والنوعية إما جيدة أو رديئة، أي جودة عالية أو منخفضة.

وعرفها معجم لونجمان على أنها درجة عالية من التحسين. (نصر،91)

واستنادا إلى التعريفات اللغوية للجودة جاء من بين تعريفاتها الاصطلاحية ما يأتي:

عرف(تتر وديتورو) الجودة بأنها ((إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة، وهذه الإستراتيجية تستخدم مهارات العاملين وقدراتهم الذاتية لصالح المنشأة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، كما أنها تسهم في دعم الوضع المالي للمساهمين))(رمضان،88)

والجودة في التعليم "تعني جملة خصائص ومعايير ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية بالمؤسسة والتي تلبي احتياجات المجتمع". (نصر،91)

وكذلك ((في مجال التعليم، تعني الجودة الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة هذا الإنجاز، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير والأهداف المتفق عليها)). (حسين،15)

ويرى طعيمة أن الجودة في التربية هي "مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك المدخلات والعمليات والمخرجات، والتغذية الراجعة، والتفاعل المتواصل، الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة".(طعيمة،2007،49)

ويعرف الباحث جودة التعليم العالي بأنه "مدى قدرة البرامج التعليمية والجامعية على رسم السياسات وإنجاز المهمات التي من شأنها تطوير سلوك المتعلم، حتى يكون قادرا على الإبداع والتجديد في حياة الأمة العربية بما يواكب العصر".

تعريف ضمان الجودة:

إن تعريف ضمان الجودة يتطلب التطرق أولا إلى مفهوم الجودة، وذلك للارتباط الوثيق بينهما، فالجودة من (أجاد)، أي أحسن، والجودة تعني الإتقان كما تعني في مستوياتها العالية التفوق والإبداع، والجودة في التعليم سمة العصر الذي نعيشه، ويحتضن جميع جوانب العملية

التعليمية كالمنهج الدراسي والمعلم والطالب ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي.

ويشير مفهوم ضمان الجودة إلى إدارة نظامية وإجراءات التقييم بهدف توجيه وتقويم أداء المؤسسة والأفراد العاملين، وقد يفضل البعض استخدام مصطلح تقييم الجودة بدلا من ضمان الجودة، وإن كان مفهوم ضمان الجودة اشمل واعم حيث لا يتوقف فقط على عملية التقييم ولكنه يتضمن أنشطة أخرى مثل المتابعة التي تهدف إلى عملية التحسين.(حسين،154)

فقد يقصد بها " تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وان مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية".(www.alzahraa.ibda3.org **8/11/2011**

أي أن يكون لدي المؤسسة الوسائل التي تضمن رسالتها، وأن تكون الضوابط المنشورة للاعتماد، والمعايير الأكاديمية معرفة وتتحقق بما يتوافق مع المعايير القومية والعالمية المكافئة، وأن تكون جودة فرص التعلم، والأنشطة البحثية والمشاركة المجتمعية ملائمة وتفي بتوقعات مختلف أنواع المستفيدين.

وضمان الجودة: يعرف بأنه: كل الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية ألمؤداه تستوفي مطالب الجودة المعطاة". (41)(حسين،156)

ويعرف ضمان الجودة بأنّه " تصميم وتنفيذ سياسات وآليات **للتأكد** من وفاء المؤسسة التعليمية لمتطلبات الجودة وفق معايير محددة، وهذه المعايير هي الموضوعة من قبل هيئات الاعتماد الأكاديمي". 8/11/2011 www.furat.alwehda.gov.sy

ويعرف الباحث ضمان الجودة بأنه "مجموع الإجراءات والخطط والأساليب التي تتخذ من اجل وقاية التعليم الجامعي من التدني في مدخلاته وعملياته ومخرجاته".

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح أنها تتضمن ما يأتي:

1. الوقاية من المشاكل التي قد تعتري العملية التعليمية مما يسبب لها خللا في مدخلاتها أو عملياتها ومن ثم مخرجاتها.
2. الخطط المنهجية التي ينبغي أن تتخذها المؤسسة التعليمية حتى لا تنحرف عما يحقق أهدافها وبرامجها المرسومة.
3. تحديد المدخلات والعمليات التي تؤدي إلى مخرجات جيدة تحقق مطالب سوق العمل في الداخل والخارج.
4. إثارة المهتمين بالعملية التعليمية بتدني التعليم إن لم تتخذ الاحتياطات اللازمة والمستمرة لحماية برامجه من المشاكل التي تضعفه وتجعله غير مثمرا، أي تدني مخرجاته.

إن التعرف على الجودة يتطلب من الفرد إلمامه بفلسفة وأهداف التعليم باعتبارهما من الأسس التي يقوم عليها التعليم، وبالتالي فإنهما يعدا من أهم المعايير التي يحكم من خلالهما على الجودة، أي بقدر تحقيقهما بقدر ما يكون التعليم جيدا، لذلك فإن فلسفة وأهداف التعليم العالي في الوطن العربي يكونا على النحو الآتي:

فلسفة التعليم العالي: إن التطرق لفلسفة التعليم في الوطن العربي يعد أمرا ضروريا، حتى يدرك القارئ بأن الفلسفة يقصد بها في هذا المجال مجموعة المبادئ والمعتقدات والتوجهات العامة التي ينطلق منها ويرتكز عليها ويسترشد بها التعليم العالي العربي في جميع جوانبه وعناصره الأخرى.

ومن تلك المبادئ العامة للتعليم العالي في الوطن العربي ما يأتي:

1. الإيمان بأهمية التعليم العالي كحلقة نهائية ومتممة للنظام التعليمي والسلم التعليمي في المجتمع، يعنى بتنمية وتطوير ونقل ونشر المعرفة وإثراء وتنشيط الحركة الفكرية والعلمية والثقافية، وإعداد وتدريب ما يتطلبه المجتمع من أطر وكفاءات علمية وفنية في مختلف مجالات وجوانب التنمية البشرية من خلال ما يقوم به من مناشط وبحوث علمية.
2. الإيمان بضرورة ربط أهداف وسياسات وخطط واستراتيجيا ومناهج وبرامج وخدمات التعليم العالي العربي ومناشطه البحثية بحاجات ومشكلات وقضايا المجتمع العربي، وبخطط تنميته الشاملة.
3. الإيمان بأن عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي هو أهم ركيزة فيها، يتوقف على حسن اختياره وحسن إعداده وتدريبه ورضائه عن عمله...إلخ، جودة العملية التعليمية ومن تم جودة المخرج.
4. الإيمان بضرورة تدعيم الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي العربي بكل الوسائل اللازمة للقيام بالمهام المناطة بها حتى تسم في تقدم الأمة العربية علميا.
5. الإيمان بضرورة التقويم المستمر للتعليم العالي العربي بكافة جوانبه وعناصره بما في ذلك مناهجه وأساليبه التدريسية وإداراته وخدماته وبرامجه...إلخ مما يرتبط بجودة مخرجاته التعليمية وتعتبر معايير لجودتها، مع التركيز في التقويم على الجانب التطبيقي حتى يعطى الاهتمام الأكبر في الجانب التدريسي، بل اعتباره غايتها. (الفنيش وآخرون،82 . 84)

أهداف التعليم العالي في الوطن العربي:

إن تطرق الباحث لأهداف التعليم العالي في بعض البلدان العربية كان الهدف منها الإشارة إلى أن العديد من أقطار المجتمع العربي له سياسة مرسومه وأهداف محددة أوكلت مهمة تحقيقها إلى المؤسسات التي أعدت لذلك الغرض لكي تفي بحاجات المجتمع ومتطلباته من أعداد المؤهلين والأيدي الماهرة والمدربة تدريبا عاليا، وتكون لها القدرة تسيير مهام المجتمع، وبخاصة التي لم تكن بمقدور الانسان العادي أن يقوم

بها، حتى أصبحت مدى قدرة المؤسسات تعد معيارا على جودة التعليم في أي قطر من الأقطار العربية .

ومن أهداف التعليم العالي في بعض الأقطار العربية على سبيل المثال ما يأتي:

أهداف التعليم العالي في ليبيا

يمكن تحديد أهداف التعليم العالي في الأبعاد الآتية:

1. تأكيد قيم الحضارة العربية الإسلامية والمحافظة عليها، وإثرائها وتطويرها وإبراز دورها في الحضارة الإنسانية ماضيا وحاضرا وفي المستقبل.
2. التأكيد على بناء المجتمع العصري في ليبيا كما حثت عليه النظريات التربوية في أبعادها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية.
3. تلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات العلمية المتخصصة في مختلف مجالات الحياة.
4. إجراء البحوث العلمية النظرية والتطبيقية والقيام بالاختبارات والتجارب العلمية.
5. تنظيم وإعداد الدورات التدريبية والبرامج التطبيقية في مجال التعليم التطبيقي المستمر، والتعليم أثناء الخدمة.
6. تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية وتوثيق الصلات والروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات والهيئات البحثية داخل ليبيا وخارجها.
7. الاهتمام بالتعريب والترجمة والتأليف والنشر، والتأكيد على استعمال اللغة العربية في التدريس والبحث العلمي وفي كافة فروع العلم والمعرفة.
8. الإسهام في بناء القدرة الذاتية العلمية والتقنية للمجتمع الليبي ، وإيجاد الحلول المناسبة لمشاكلها التطبيقية، ومع تعاون وتكامل مع مؤسسات الوطن العربي التعليمية والعلمية والتقنية.
9. ترسيخ قاعدة البحث العلمي في الجامعات والمعاهد العليا والمراكز البحثية.
10. تنمية روح البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا وتدريبهم على أساليب ومنهجيات البحث العلمي الحديثة.
11. تقديم الخدمات الاستشارية والعلمية والفنية إلى المؤسسات الإنمائية ومؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع الليبي، وسائر الهيئات الأخرى التي تحتاج إلى خدمات الجامعات ومراكز البحث العلمي.
12. إعداد الكفاءات المتخصصة للتدريس الجامعي وللعمل في مجالات البحث العلمي والتخطيط والدراسات المستقبلية.(الحوات وآخرون،267)

يقول صاحب هذا الرأي : إن الأهداف السابقة تطورت تطورا كبيرا، حيث كانت عند إنشاء الجامعة الليبية، وحتى نهاية الستينيات لا يخرج اهتمامها عن توفير المدرسين والمعلمين لمرحلة التعليم الثانوي وتخريج الموظفين الإداريين لمؤسسات الدولة الإدارية ونشر الثقافة بين الموظفين، أما بعد ذلك وبمرور الزمن بدأ الاهتمام الجامعي ينصب على توفير ما تحتاجه التنمية الشاملة من الكوادر الفنية المؤهلة في مختلف المجالات، وبخاصة في المجال الصناعي الذي اتجهت إليه أغلب الشعوب، والذي زاد من الاهتمام به في ليبيا اكتشاف النفط وما يحتاجه من تكنولوجيا حديثة.

لقد ترتب على ذلك إعادة النظر في مسار التعليم العالي وأهدافه من تعليم نظري عام الى تعليم يضم إلى جانب الأهداف النظرية السابقة أهداف أكثر ارتباطا بحاجات التنمية والتحول الاجتماعي والاقتصادي، وما يتطلبه من إعادة النظر في التحول من المسار العلمي النظري العام إلى المسار النظري والتطبيقي معا المكيف والمرتبط ارتباطا وظيفيا مع طبيعة المجتمع واحتياجاته ومشكلاته وأهدافه في المستقبل ودوره ومكانته في الوطن العربي والمجتمع الدولي.

ولكن على الرغم من هذه التوجهات التي ينادي بها الكثير من المتخصصين في مجال العملية التعليمية والتربوية، إلا أن العمل بهذا التوجه عمليا في الجامعات العربية غير منظور وإنما عبارة عن طموحات وأماني تنادي بها قوى التعليم العالي من وقت إلى آخر(باعتبار التعليم العالي والجامعي مصدرا للقوى البشرية المدربة والواعية والقادرة على تطوير الحياة وقيادتها، يبرز بين المستويات التعليمية الأخرى بمؤسساته وأساليبه وأهدافه كقوة أساسية في إحداث التقدم المنشود، لذلك فان نظام تطوير نظم الدراسة الجامعية باستمرار من الأسس التي تساعد الجامعات على ما يواجهها من تحديات).(كاظم،193)

أما أهداف التعليم العالي في جمهورية مصر العربية فكانت كالآتي:

1. تعليم الطلاب كيفية التعلم الذاتي، وإكسابهم الرغبة في الاستمرار في التعليم.
2. تنمية القدرة على الإبداع والابتكارية.
3. تنمية مهارات الفهم عند الآخرين والتواصل والتعامل معهم، بما في ذلك الذين يعيشون في الأقطار والبيئات الثقافية المختلفة، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، والعمل في فريق.
4. تنمية قدرة الأفراد على المشاركة في تحقيق تنمية المجتمع، والشعور بالمسئولية تجاه خدمة متطلبات هذا المجتمع.
5. تنمية القدرة المعرفية العامة:مثل التفكير العلمي الناقد، والتفكير المنظم، والتعامل بحكمة مع المواقف الصعبة، وكشف وتبين لب المشكلات وحلولها، والتحليل والتعميم والتركيب.
6. تنمية المهارات اللازمة للتعامل مع تحديات المستقبل كإتقان الأساليب الرياضية والإحصائية، وإتقان إحدى اللغات الأجنبية العالمية على الأقل، والمهارات اللازمة للتعامل مع الحاسوب في مجال استخدام البرامج والوصول إليها ومعالجة الكلمات وطباعة الرسائل وحفظ الملفات.
7. تنمية العقلية التي تتقبل التغيير والقادرة على التحكم في مساره.

8. تزويد الطلاب بثقافة دينية لترسيخ القيم الروحية والأخلاقية في نفوسهم.
9. تزويد الطلاب بثقافة سكانية، وبيئية تساعدهم على إدراك مشكلات مجتمعهم، وكيفية مواجهتها،
10. تكوين شخصية الطالب وتنميتها من خلال الأنشطة التربوية.
11. الالتزام بالبحث عن المعارف، وإبداعها ونشرها، والمشاركة في إنجاز التجديدات والاختراعات والتكنولوجيا. (محمود،ناس،406)

ومن أهداف الجامعة الكبرى في الأردن ما يأتي:

التدريس الجامعي المتمثل في إعداد الكوادر والطاقات البشرية المتخصصة والمؤهلة في كافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع والتنمية الاجتماعية والتي تتطلب الآتي:

1. تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الإنسانية والعلمية في حقل التخصص العلمي، أو المهني بأشكالها المختلفة المتمثلة في: الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات.... الخ.
2. تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعليم التفكير، وإكسابه مهارات العلم، وطرقه وعملياته.
3. إكساب الطالب المهارات الأساسية المناسبة في التخصص (المهنة) الذي يلتحق به.
4. تنمية الاتجاهات (الإيجابية) والميول والاهتمامات ومنظومة القيم في المجتمع لدى الطلبة.
5. تنمية التربية الطلابية الجامعية لدى الطلبة كصقل الشخصية، وتحمل المسؤولية، والمحاورة الديمقراطية، والمبادرة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والوعي الجامعي، والتعاون، والقدرة على التجديد، والابتكار، والتكيف في الحياة....الخ. (زيتون، 23)

وتتميز أيضا باللغوية دون الفعلية ولهذا حاول الباحث الاكتفاء بذكر الأهداف السابقة للتعليم العالي في بعض الدول العربية كنموذج لأهداف التعليم العالي في الوطن العربي بوجه عام، وهو ما تؤكده دراسات اليونسكو بقولها: إن التعليم العالي والبحث العلمي في العالم العربي يسيران إلى التقارب والاندماج.(جعنيني،115)

ويقسم "محمد حربي حسن" أهداف التعليم الجامعي والعالي العربي إلى قسمين اثنين هما: الأهداف الإنتاجية، والأهداف التدعيمية:

أولا الأهداف الإنتاجية: وهي التي تتصف بتلبية احتياجات المجتمع العربي وتوقعاته من مؤسسات تعليمية، ويكون من ضمن هذا القسم ثلاثة أنواع من الأهداف هي:

1. أهداف تعليمية: وتهتم بإعداد الكفاءات المتخصصة معرفيا وفكريا وثقافيا ومهاريا ووجدانيا، والقدرة على الإسهام في تنمية مجتمعها العربي.
2. أهداف أكاديمية: وهي تتعلق بتطوير ونشر البحث العلمي والإسهام في تقديم المعرفة الإنسانية.
3. أهداف فنية: تتصل بتقديم الخدمات والاستشارات الفنية والعلمية إلى المجتمع بقصد معالجة مشكلاته وتطوير وتنمية واقعه.

ثانيا. الأهداف التدعيمية: وهي التي تتصل بتطوير مؤسسات التعليم العالي نفسها وتدعيم قدرتها على تحقيق أهدافها الإنتاجية، ويدخل تحت الأهداف التدعيمية ثلاثة أنواع من الأهداف الفردية هي:

1. أهداف إدارية: تتعلق برفع كفاءة الأداء الإداري لمؤسسات العليم العالي، وزيادة كفاءة استخدامها لمواردها.
2. أهداف تكيفية: تتعلق بتحسين علاقات مؤسسات التعليم العالي ببقية مؤسسات المجتمع، وبكسب ثقة الرأي العام العربي وتأييده وتدعيمه.
3. أهداف تمييزية: وهي تتعلق بدعم مكانة مؤسسات التعليم العالي في المجتمع العربي والوصول بها إلى الموقع المتميز الذي يتفق مع دورها الريادي والقيادي في المجتمع العربي.(الفنيش وآخرون،92)

دور فلسفة وأهداف التعليم العالي في البحث الحالي:

إن التطرق إلى فلسفة وأهداف التعليم العالي في هذه الورقة يعد أمرا ضروريا، لأنهما من المقومات الأساسية التي تعتمد عليها خططوسياسات التعليم العالي في الوطن العربي،بل يشكلان المنهج الذي تسير عليه مؤسسات التعليم العالي والعاملين في إطار العملية التعليمية بشكل عام، وذلك من أجل تحقيق طموحاتأبناءالأمة العربية،التي يحكم من خلالها على جودة التعليم من عدمها، أي أن الفلسفة والأهداف يعتبران مرجعية معايير جودة التعليم العالي في الوطن العربي.

وبناء على ما تقدم من تحديد فلسفة وأهداف التعليم العالي في الوطن العربي، فإن الباحث يرى أن التعليم العالي يكون جيدا إذا ما قام فعليا بالوظائف الآتية:

1. الأداء الوظيفي لأهداف الجامعة .
2. خدمة المجتمع في مختلف المجالات.
3. التحول إلى التكنولوجيا والصناعات المتطورة .
4. استقطاب الخبرات العربية .
5. الاهتمام بالنشاط والتعليم الذاتي .
6. تبادل الزيارات، وعقد الندوات، والمؤتمرات التي من شأنها تفعيل وتوطيد العلاقات بين الخبرات العربية.
7. توطيد العلاقات مع الجامعات الأخرى في الداخل والخارج .
8. تقديم الخدمات والاستشارات للجهات العامة بالدولة كالشركات والأمانات والمؤسسات ومختلف القطاعات التي تطلب منها أي خدمة فنية أو استشارية .
9. اندماج الجامعة مع المجتمع من خلال مشاركتها في مختلف أنشطتها والمساهمة في حل مشاكلها حسب تخصصها.

10. التدريس الجيد الذي يتضمن الاهتمام بالنمو الشامل للتعلم حتى يمكن تنميط المتعلم وتنمية شخصيته من جميع الجوانب العقلية، والدينية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية.. الخ.
11. تنمية التفكير وخلق الإبداع لدى المتعلم باعتباره الهدف الأسمى من عملية التعليم حتى يمكن للمواطن العربي أن يكون قادرا على استحداث وتطوير ما تحتاجه الأمة العربية تقنينيا، واجتماعيا، وسلوكيا، وغير ذلك مما تحتاجه الأمة العربية لكي تلحق بالوضع العالمي صناعيا، وثقافيا، وعلميا، واجتماعيا.... الخ.
12. تحقيق النظام في المؤسسة التعليمية حتى يقوم كل عامل فيها بالدور المناط به سواء في الإدارة، أو التدريس، أو فيما يتعلق بالمتعلم، أو من حيث التعامل مع من يأتي من خارج المؤسسة التعليمية والذين هم الأشد خطورة على الإخلال بالنظام وإحداث الفوضى في المؤسسة.
13. اعتبار ما يتعلمه المتعلم وسيلة وليس غاية في حد ذاتها، وإنما الغاية هي العمل بما تعلم المتعلم، حتى تتغير أساليب التعلم من التركيز على الحفظ والتلقين إلى الاهتمام بما يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعلم، أي أن الدرس ينبغي أن يركز فيه المعلم على تطبيق المعلومة التي تناولها في درسه، فالدرس أو المحاضرة تقسم إلى قسمين، القسم الأول منها يتناول فيه الأستاذ المعلومة، أما الثاني فيتناول فيها كيفية العمل بتلك المعلومة التي درسها.

إن مناقشة جودة التعليم العالي في الوطن العربي يفرض علينا بالضرورة النظر الى ما حققه التعليم العالي في الوطن العربي من تغيرات، وبخاصة في العقل البشري الذي يعد نواة التغير في بقية الجوانب الأخرى من الإنسان.

وفي هذا الجانب يشير وسيم حرب إلى أن هناك إجماعا في الوقت الحاضر على تحديد ثلاثة أبعاد للعمل الجامعي هي: (نقلا عن دياب،181)

1. صناعة العقل العامل.
2. صناعة المعرفة.
3. خدمة المجتمع.

إن هذه الأبعاد الثلاث تحتم على الجامعة من خلال التعليم، والبحث العلمي، واستخدام التكنولوجيا المعلوماتية إنتاج المعرفة التي يمكن أن تسهم بها في تنمية المجتمع المحلي، والمساهمة في دخوله إلى مجتمع المعرفة العالمي.

وتحقيق هذه الأبعاد لا يتأتى إلا بتطبيق معايير ضمان جودة المؤسسات التعليمية التي تعد من المدخلات الأساسية في إعداد المخرجات التعليمية المناسبة لسوق العمل في البلدان العربية.

وفي ضوء فلسفة وأهداف التعليم العالي يمكن تحديد معايير ضمان الجودة فيما يأتي:

1. مدى توفر الإمكانات في المؤسسة التعليمية من أجهزة، وأدوات مكتبية وتعليمية، وأثاث، وغير ذلك مما يساعد المؤسسة التعليمية للقيام بالأدوار التي تحقق الجودة التعليمية.
2. مدى جودة المبنى التعليمي من حيث القاعات والمعامل وأماكن النشاط، ومرافق صحية، وقاعات جلوس ومرافق خدمية، ومكتبة تعليمية.
3. مدى اختيار عضو هيئة التدريس المؤهل المتمتع بالخبرة في مجال التدريس وبناء المناهج التعليمية، هذا إلى جانب السمات الشخصية من صدق، وحيوية، وجدية، وقدرة، على التواصل مع طلبته، وغير ذلك مما ينعكس على جودة التعليم.
4. مدى استخدام أساليب التدريس التي تتمثل في تسخير وتوظيف وسائل التواصل مع الدارسين، حتى تصل توجيهات وأفكار ومحتوى المناهج إلى الدارسين أينما وجدوا، فأسلوب التدريس هو الأقدر على تحقيق كل ذلك، ومن تم يحقق ما هو مطلوب من أهداف التعليم المفتوح.
5. مدى توفير المكتبة والمطبوعات التي يحتاجها المتعلم، لأن هذا النوع من التعليم يعتمد على المطبوعات سواء الورقية منها أو الإلكترونية، والتسجيلات الصوتية، وغير ذلك مما توفره المؤسسة من أجل تحقيق فلسفة التعليم.
6. مدى الاعتراف بالمؤهلات العلمية التي تمنحها المؤسسة التعليمية، لأن ذلك يعني الإيمان بفاعلية العملية التعليمية، ومن تم جدواها في إنجاز المتعلم لما يقوم به من أعمال يومية.
7. مدى توفر وسائل الاتصال وتوظيفها حتى يتواصل المتعلم مع المؤسسة، فالأجهزة الإلكترونية، والإنترنت، والإذاعة المرئية والمسموعة، والتسجيلات الصوتية، وغيرها من الوسائل التي تعد ضرورية لتحقيق فلسفة التعليم.
8. مدى إقبال المتعلم على مواصلة دراسته عن طريق التعليم من بعد، فالدافعية تسهم في تحقيقها المؤسسة من خلال تبسيط الأمور الإدارية، وحصول المتعلم على متطلباته الدراسية بكل سهولة ويسر وتحقيق مقولة أن المؤسسة تأتي إلى المتعلم لا المتعلم يأتي إليها مراعاة للظروف التي حرمته من مواصلة دراسته في المؤسسات التقليدية، وغير ذلك من الوسائل الأخرى التي تكون بمثابة جذب للمتعلم.
9. مدى تحديد المناهج واختيار المقررات الدراسية المعبرة عن فلسفة وأهداف التعليم.
10. أساليب التقييم التي تتبع في معرفة مستوى إنجاز المحتوى الدراسي الذي أقرته اللجان التعليمية في مؤسسة التعليم العالي.
11. مدى جودة المخرجات التعليمية، وبخاصة المستوى التعليمي للمتعلم، حتى لا يمكن أن يطلق على المؤسسة (مانحة المؤهلات)، كما هو الحال في بعض مؤسسات التعليم الخاص، أو ما يسمى في ليبيا بالتعليم التشاركي.

12. مدى توفر العاملين المؤهلين للعمل في مؤسسات التعليم من بعد، والذين عن طريقهم يتحقق العمل وجودته.
13. مدى مراعاة النظام في المؤسسة التعليمية باعتباره من العوامل المهمة التي تجعل المؤسسة تقوم بدورها بفاعلية ومن ثم تحقق الجودة فيها من حيث الحضور والغياب، التزام أعضاء هيئة التدريس بالمحاضرات، تقيد الطالب بتعليمات المؤسسة، وغير ذلك من الجوانب الأخرى التي تنعكس في عمومها على المؤسسة إيجابا.
14. المنهاج الدراسي من حيث بنائه، وتحقيقه في الواقع، أي مدى قدرته على التغيير من سلوك المتعلم حسب المستهدف من العملية التعليمية، والذي يعتقد الباحث أنه يتحقق لدى المتعلمين بقدر يفوق تحقيقه في المؤسسات التقليدية.
15. مدى الأخذ بفلسفة وأهداف التعليم المفتوح الذي يتضمن تقديم التسهيلات للمتعلم سواء من حيث إتاحة الفرصة لتعلمه، أو من حيث توصيل المعلومة إليه أينما وجد، وهو في مقر سكناه.

ومن خلال ما تقدم يمكن إجمال تلك المفردات في المقومات الآتية:

1. المقومات المتعلقة بالمبنى المؤسسي.
2. المقومات المتعلقة بالتدريس.
3. المقومات المتعلقة بالمتعلم.
4. المقومات المتعلقة بالإمكانات المادية والبشرية.
5. المقومات المتعلقة بالدعم المالي.
6. المقومات المتعلقة بإدارة المؤسسة.
7. المقومات المتعلقة بسياسة البلد للتعليمية.
8. المقومات المتعلقة بالنظام المؤسسي.

إن الاهتمام بنظام جودة التعليم بوجه عام من المتطلبات التي تنشدها المجتمعات في بلادنا العربية حتى يكون تعليمها فعالا ومثمرا يحقق متطلبات أبنائها الذين لا زالوا يعتمدون على الدول الأخرى في معظم متطلبات حياتهم إن لم يكن كلها، وهذا يمكن إرجاعه إلى إهمال العرب وإغفالهم للمآرب التي تحيط بهم من قبل الآخرين الذين يحبذون أن يبقى الوضع التعليمي في البلاد العربية على حاله، أي في وضعه غير الجيد الذي هو عبارة عن اجترار للمعارف دون توظيفها لإنتاج المعرفة التي بها يمكن الاستغناء عن إنتاج الدول الأخرى والاكتفاء ذاتياً.

تحقيق معايير ضمان الجودة:

إن تحقيق معايير ضمان الجودة يتطلب ما يأتي:

1. مناسب المؤسسة التعليمية للمرحلة التدريسية، أي ينبغي أن تكون المؤسسة التعليمية التي يدرس بها الطالب الجامعي معدة أصلا للتدريس الجامعي من حيث القاعات، والمكاتب الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، والمعامل، والمرافق الصحية، وغيرها من الحجرات التي تتطلبها شروط تراخيص المؤسسات التعليمية.
2. تولي مهام التعليم المتخصصين في التربية والتعليم حتى يمكنهم اتخاذ القرارات المناسبة في مجال التعليم.
3. بناء المؤسسات المناسبة لمراحل التعليم المختلفة حتى تكون قادرة على تلبية الأهداف المنشودة للمجتمع.
4. اقتصار مهام التدريس على المتخصصين فيه، وعدم جعله مهنة من لا مهنة له كما هو في في بعض الدول العربية التي يتولى التدريس في مختلف المراحل معلمين ليسوا معدين للتدريس أصلا بل منهم من يكون معدا في الحياكة والتطريز وليس للتدريس، ومع هذا يسمح له بالتدريس في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي الذي يحتاج إلى الاهتمام الكبير أكثر من غيرهم.
5. توفير الإمكانات اللازمة للتدريس من مقاعد مناسبة للمتعلمين في المراحل المختلفة، ومعامل للتدريس، ووسائل تعليمية، وأدوات معملية، وغيرها من الإمكانات التي تحتاجها العملية التعليمية حتى تكون فعالة.
6. تخصيص الأموال اللازمة للتعليم باعتبارها الأساس للتنمية البشرية الفاعلة في المجتمع من أطباء ومهندسين ومعلمين وطيارين، وكهربائيين، وغير ذلك من التخصصات الأخرى التي يحتاجها المجتمع من الأيدي المدربة تدريبا عاليا.
7. إعداد الكوادر الفنية من مشرفين وموجهين ومتابعين وعمال ....إلخ حتى تتحقق الانتظام والجدية في المعلمين قبل الإدارة والمعلمين والطلاب وبين كل العاملين في مجال التعليم.
8. التركيز على الجانب العملي في مختلف مجالات التعليم وبخاصة في جانب التدريس واعتباره غاية وسيلته الجانب النظري حتى يكون الخريج قادرا على أداء الجانب الذي اعد فيه مهندسا عمليا، وطبيبا مهنيا، وميكانيكيا يدويا، أي قادرا على الفك والتركيب، لا كما كان في السابق وحتى الوقت الحاضر أن الخريج يردد المعرفة ولا يستطيع أن يوظفها عمليا إلا ما نذر من معظم الخريجين.
9. اعتماد الكفاءات العلمية والتربوية عند اختيارات القيادات الإدارية والمهنية في مختلف مجالات العملية التعليمية، حتى يمكن توظيف الأفكار التربوية في المجالات المختلقة بالتدريس.
10. توظيف التربية الحديثة التي تنادي بالنمو الشامل للمتعلم حتى تبنى المناهج الدراسية ويعد لقائمون على تنفيذها ومن ثم تتحقق أغراضها.
11. وضع الضوابط والقوانين التي ينبغي أن يلتزم بها كل من يعمل في مجال التعليم من إداريين، ومعلمين، وموجهين، وطلاب، وعاملين حتى يعرف كل فرد ما ينبغي أن يقوم بل يعاقب كل من يخالفها ولو ذاتيا.
12. تبصير المجتمع بأهمية التعليم وجودته وبخاصة ما يتعلق بانعكاسه على أبنائه بالفائدة بداية من الإلمام بالقراءة والكتابة مرورا بالتفكير المناسب ووصولا إلى الإبداع والابتكار وتوليد المعرفة التي

تكون في صورة صناعات أو تقنية وغير ذلك مما يشهده العصر من ابتكارات وتجديد في الحياة بوجه عام.

إن هذا الأمر غاية في الأهمية إذ وصل الأمر ببعض أولياء الأمور المطالبة بنجاح أبنائهم حتى بدون جودة مستوياتهم العلمية، وهو ما جعل الخريج الجامعي غير قادر حتى على القراءة والكتابة كما ينبغي.

13. تعزيز التعاون بين جميع أطراف من تعنيهم العملية التعليمية حتى يكون اتخاذ القرارات بشكل جماعي، ومن ثم تحقيق الشورى في كل ما يتخذ من قرارات تخدم صال التعليم في الوطن العربي.
14. أن يقوم رجال الدولة بتوظيف ما يتوصل إليه الخبراء من خلال البحوث العلمية حتى يكون للمؤتمرات والأبحاث العلمية قيمة في نظر أصحابها بل لدى عامة أفراد المجتمع في الدول العربية.
15. أن تعمل الدولة على استقلالية المؤسسات التعليمية حتى يمكن محاسبتها إداريا وماليا وعلميا....إلخ، حتى لا تبقى حجة أمام المسئولين والعاملين في المؤسسات التعليمية كما كان في السابق حيث يتعذرون بضعف الإمكانات على الرغم من اهتمامهم بالتعليم بل يحتجون بالمثل القائل (العين بصيرة واليد قصيرة)، أي أنهم يبصرون ما يمكن أن يعملوه ولكن لم يجدوا ما يساعدهم على الأداء التدريسي المناسب.
16. أن يكون المشرف تربويا حتى يكون واعيا لما ينبغي أن يقوم به سواء عند تعامله مع المعلم أو الطالب أو فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والتربية الحديثة بوجه عام.
17. إعداد القائمين بالعملية التعليمية للثورة على الطرق التقليدية وإحلال محلها الطرق الحديثة حتى يمكن تحقيق الجودة في التعليم العربي الذي يتجسد في تغيير أفكار الناشئة نحو ما يشهده العصر من تقدم علمي وتكنولوجي ونبذ الأساليب التقليدية التي عاقت التقدم العربي عبر الصور وحتى الوقت الحالي.

المبنى الجامعي:

يعد مبنى مؤسسة التعليم في مختلف مراحله وبخاصة في مرحلة التعليم الجامعي على وجه الخصوص من المدخلات المهمة في العملية التعليمية لما له من أدوار في التعليم فبقدر جودة المبنى بقدر ما يتوفر لعضو هيئة التدريس المناخ المناسب الذي يشجعه على العمل، حيث تتاح له فرصة استخدام المعامل واللقاءات مع طلابه في الحجرات المخصصة له، واستخدام الوسائل التعليمية ، وغير ذلك من وسائل الراحة المادية والنفسية.

كما أن المبنى المؤسسي المناسب يوفر للطالب الكثير من وسائل الراحة من مقاعد وحدائق ومظلات وضوابط للنظام يشعر من خلالها بالاحترام والتقدير الذي بدوره يحترم ويقدر تلك الأشياء، لأن كل الأشياء تكتسب حرمتها من خلال جودتها وهو ما ينطبق على كل جوانب المبنى المؤسسي، وما به من قيادات إدارية وعمالة فنية وخدمية، وغير ذلك مما يحتويه المبني المؤسسي الذي ينبغي أن يراعى فيه ما يأتي:

1. شكل المبنى الجامعي.
2. التهوية والإضاءة اللازمتين للتدريس.
3. القاعات الدراسية المناسبة.
4. المرافق الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.
5. المعامل العلمية.
6. المخازن.
7. المرافق الصحية.
8. المبنى الإداري.
9. المرافق الخاصة بالأمن الجامعي.
10. المرافق الخاصة بالأنشطة الرياضية والترفيهية.
11. مظلات لحماية الطلاب من الحر والبرد.
12. فناء مناسب لراحة الطلاب .
13. مدرجات لعقد المؤتمرات والندوات.
14. توفر مياه الشرب.
15. حجرة خاصة بعمال النظافة.
16. مصعد كهربائي في حالة ما يكون المبنى مكون من طوابق متعددة.
17. مركز خاص بالصيانة.
18. الإمكانات التي تحتاجها المؤسسة من مقاعد وأدوات....إلخ.

إن هذه المواصفات الخاصة بالمبنى الجامعي تعد ضرورية لكي تقوم المؤسسة بالأدوار المناطة بها لما يتوقف عليها انجاز اعمال العاملين بداية من عضو هيئة التدريس مرورا بالإداريين وصولا إلى المتعلمين ومراعاتهم للنظام والانتظام في المؤسسة التعليمية، لأن المناخ السائد في المؤسسة يلعب دورا مهما لاحترام وتقدير المؤسسة وقد يحدث العكس في حالة ما يكون وضع المؤسسة ضعيفا كما هو الحال في العديد من المؤسسات الجامعية بالبلدان العربية ومنها ليبيا على سبيل المثال، التي قامت فيها العديد من الجامعات على انقاد مؤسسات التعليم المتوسط (الثانويات) مما جعلها لا تتناسب مع التعليم الجامعي الذي عادة ما يكون طلابه كثيري العدد، وكذلك أعضاء التدريس فيها والذين تختلف طبيعة عملهم عن معلمي التعليم المتوسط الذين لا يحتاجوا إلى التواصل مع طلابه كما يحتاجه المتعلمين في التعليم العالي، وذلك لتطور الفلسفة والأهداف.

معايير ضمان جودة المؤسسة التعليمية:

تعد المؤسسة التعليمية العصر المهم والفعال في التعليم لما يتوقف عليها من أداء العاملين لعملهم بكفاءة الذي يكون انعكاسا لاستخدام مرافقها وما يوجد فيها من إمكانات، أو نتيجة للرضا ورفع المعنويات وما ينجم عنهما من تفاعل وتعاون بين العاملين.

ولهذا يمكن تحديد معايير ضمن جودة المؤسسة التعليمية فيما يأتي:

1. جودة المبنى المؤسسي، من حيث تصميمه، ومناسبته للمرحلة الدراسية، ومعامله، ومرافقه الصحية، والمرافق الخاصة بأعضاء هيئة

التدريس، ومكان الأنشطة الرياضية، وغير ذلك مما تحتاجه العملية التعليمية وتسهم في جودتها، لأن لا أحد يتصور جودة التعليم في مؤسسة غير مؤهلة للتدريس، وبخاصة فيما يتعلق بمبناها.

2. استخدام الوسائل التعليمية التي تحقق الاتصال الفعال اللازم لنجاح العملية التعليمية، فالوسائل التعليمية تثير المتعلم وتشد انتباهه إلى جانب إسهامها في التعايش مع الواقع، وبخاصة إذا كانت مباشرة ولكن حتى التعويضية فلها قيمة تدريبية يصبح معها قادرا على توظيف ما تعلمه المتعلم في الواقع العملي.
3. مستوى إعداد المعلم وتأهيله تربويا، لما للمعلم التربوي من قدرة على القيام بالأدوار التعليمية والتربوية بالطريقة المثلى، ومن ثم تغيير سلوك المتعلمين وإحداث النمو المطلوب في شخصياتهم من جميع الجوانب.
4. مدى توفر المعامل التعليمية التي تعد ضرورية في جودة التعليم بالبلاد العربية لما لها من دور في توظيف المتعلم للمعلومات التي درسها وتفاعل معها في الواقع أثناء عملية التعلم، ولم يقتصر على الدراسة النظرية التي يتسم بها التعليم في أغلب المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر، وجعلت المتعلم يفقد الكثير من التجارب العملية التي تؤهله للأداء الوظيفي لما تعلمه أثناء تعلمه وبعد نخرجه.
5. مستوى جودة خريج المؤسسة الذي يعد دليل على جودة التعليم في المؤسسة انطلاقا من أن الشيء لا يلق من عدم وإنما بقدر جودة المؤسسة بقدر ما يكون جودة الخريج، أي بقدر ما تزرع تجني (تحصد)، ولهذا الخريج يكون المرآة التي تعكس جودة التعليم المؤسسي بمدخلاته وعملياته.
6. استخدام التقنية الحديثة في التدريس التي يزخر العصر الحالي بها باعتبار تقنيات متطورة توفر الكثير من فرص التعلم للتعلم، وكذلك المعلم وكل العاملين في مجال التعليم من خلال الاقتصاد في الوقت والجهد وتبسيط عملية التعلم سواء المؤسسة التعليمية أو خارجها وحسب ما يناسب المتعلم.
7. انتظام العاملين في المؤسسة التعليمية لكي تقوم المؤسسة بأداء الدور المناط بها في التعليم وإكساب المتعلمين المعرفة وتغيير سلوكهم حسب المستهدف والذي لا يأتي إلا بدوام العاملين وتعاونهم في اتخاذ القرارات وتنفيذها وهو ما يعتبر مؤشرا علي جودة المؤسسة التعليمية انطلاقا من مبدأ التعلم القائل (بالأرض والشكلية).
8. العمل بالقوانين والضوابط التي تحدد العمل بالمؤسسة التعليمية وتجعل العاملين فيها أكثر التزاما بالحضور وأداء الأعمال كما تتطلبه مصلحة الوطن والإدارة المحلية والمحددة في فلسفة وأهداف التعليم التي تدركها كل المؤسسات التعليمية، بل تدرك أن مراعاتها تحقق جودة التعليم في تلك المؤسسة.
9. العمل بأساليب التدريس الحديثة التي تهتم بالنمو الشامل للمتعلم حتى يكون قادرا علي إدراك ما يحيط به في البيئة التي يعيش فيها سواء أكان سياسيا أو دينيا أو اجتماعيا أو تقنيا، وغير ذلك مما يتميز به العصر من تقدم في مختلف الجوانب، وبخاصة في الجانب التطبيقي للعلوم التي يتعلمها المتعلم ويظهر جليا في انتاجهم الصناعي والتقني ....إلخ، والذي تفتقده الأمة العربية لاقتصار تعليمها علي اجترار المعارف وترديدها فقط دون العمل به في الحياة اليومية، حتى أصبحت غير قادر علي الخروج من مجال ما يطلق عليه بالدول النامية، والتي لا يعرف متى تصل إلي مرحلة النضج.
10. التفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية، الذي يكون مؤشرا من مؤشرات وجود العلاقات الإنسانية المطلوبة في الحياة الاجتماعية بوجه عام وفي مجال العمل المؤسسي بشكل خاص لما للتكاتف والتعاون من انعكاس ايجابي علي العمل والإنتاج سواء من الناحية الكمية أو الكيفية.
11. الاهتمام بالجانب العملي في التدريس، الذي يعد مطلبا من قبل المؤهلين تربويا إدراكا منهم أن التعليم له شقين شق نظري وشق عملي به يكتمل التعلم ويكون فعالا لما للتدريب العملي من قدرة علي توطيد المعرفة من خلال الممارسة العملية التي تعد مبدأ من مبادئ التعلم.
12. نزاهة الامتحانات التي تعقدها المؤسسة والتي تعد مؤشرا علي جودتها، لأن ضبط المتعلم ومنعه من الغش من الأمور التي ينشدها كل أفراد المجتمع إدراكا منهم أن حرمان المتعلم من الغش يجعله معتمدا علي نفسه، ومن ثم لديه مخزون من المعارف التي يجيب بها عند طرح الأسئلة الامتحانية، أي أنه مستفيدا من دراسته التي كان فيها متواجدا ومتعاونا مع أستاذه وزملائه، والتي بدورها تكون لديه كثير من الانطباعات الايجابية مثل الاحترام والتقدير والتحكم في الانفعالات، وغير ذلك من الفوائد التي لم تتحقق في حالة عدم دوام الطالب وتفاعله مع غيره والذي قد يكون سببه الغياب والاعتماد علي الغش.
13. عقد المؤتمرات والندوات العلمية التي تتسم بها المؤسسات التربوية لإيمانها بأن دورها لا يقتصر علي التعليم والتلقين، إنما هي مركز إشعاع في البيئة، حيث تهتم بالثقافة والدين والسياسة، وغير ذلك من الوظائف المثمرة التي تسهم في تنوير المجتمع وتفتح افاقه في مختلف جوانب الحياة حتى يدرك كل ما ينفعه أو يضره.
14. تحديد فلسفة وأهداف التعليم بشكل عام وأهداف المؤسسة بشكل خاص، وذلك من أجل تحديد مسارات العمل لأن الفلسفة والأهداف، هي التي تحدد سياق العمل،وما ينبغي أن تقوم به المؤسسة من أعمال، فهي بمثابة اللجام الذي يوجه الجهود وينسق العمل، أو المخطط الذي تجري في ظله عملية التعليم وما ينبغي أن يقوم به منفذي العمل من مدرسين وإداريين وطلاب وكل من لهم علاقة بالعملية التعليمية.
15. النزاهة في قبول الطلاب الذي ينبغي أن يتم وفقا لقدراتهم واستعداداتهم حرصا من المؤسسة التعليمية علي أن يكون المتعلم قادرا علي السير في تعليمية بكل جدارة ونجاح، ومن ثم قادرا علي

تحقيق مطالب المجتمع من الأيدي الماهرة والمدربة تدريبا عاليا والقادرة علي تلبية متطلبات سوق العمل بها يمكن الاستغناء عن العمالة الخارجية وبخاصة الأجنبية.

16. العمل بنظام الدراسي الكامل الذي يكون أكثر فائدة بالنسبة للمتعلم والمجتمع بوجه عام فهو يحل كثير من المشاكل الخاصة بالتعليم، حيث به يتغلب علي نقص القاعات الدراسية، ويعطي مساحة أكبر للدراسة العملية والميدانية التي تتطلبها العملية التعليمية، هذا إلى جانب تعويد المتعلم علي العمل الدائم والدءوب باستمرار.
17. الملاحق في المؤسسة من مقاعد وفناء ومظلات لحماية الطلاب من الحر والبرد، وكل ما يوفر جو من المتعة والانسجام في المؤسسة مما يساعد علي التواصل الدائم معها وجذب المتعلم للتعليم والتفاعل مع الهيئة التدريسية والزملاء بل الرضا عن المؤسسة وفاعليتها في حماية المتعلمين، ومن ثم الشعور بمكانتهم في المؤسسة التعليمية الذي ينعكس إيجابا عليها وعلي المتعلمين أنفسهم.
18. الدعوة إلي تحديد في بناء الفكر الذي تنشده التربية الحديثة لما له من قدرة علي خلق الوعي بشكل عام وعلي إنتاج المعرفة بشكل خاص، والتي تفتقر إليها الأمة العربية بسبب العملية التعليمية التقليدية التي تركز علي حفظ المعلومات دون الاهتمام بالتفكير الإنساني القادر علي الإبداع والتجديد في كل مناح الحياة، وبخاصة السلوك اليومي الذي يتسم بالبدائية لدى معظم أبناء الأمة العربية، حيث الاعتداء والتعذيب والقتل وانتهاك حقوق الإنسان وغير ذلك من السلوك المتخلف والذي قد يصل إلي العنف علي الذات بسميات واهية وخرافية.
19. الدعوة إلي توظيف ما تعلمه المتعلم في الحياة، والتي تعد من المهام الرئيسة للمؤسسة التعليمية الحديثة حتى يمكن تصحيح ما كان متبعا في برامج التعليم الحالي الذي يهتم بالمعلومة بل يعتبرها غاية في حد ذاتها وليست وسيلة غايتها التطبيق في السلوكيات اليومية وخير دليل على ذلك ما يتعلمه المتعلم في مادة التربية الإسلامية وتحديدا من النصوص القرآنية كما في قوله تعالي { وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ }(البقرة،191)، فالمتعلم يحفظ ويردد وفي نفس الوقت يفتن بين البشر مما يعني أن يحفظ أو يفهم يكون بمعزل عن أداة الإنسان فالامتثال لما تعلمه الفرد غائبا، أي لا يوجد ربط بين التعلم وما يقوم بيه المتعلم.
20. استقلالية المؤسسة فيما تقوم به من إجراءات عملية تتعلق بالعملية التعليمية لكي تكون مخيرة وليست مسيرة من قبل الآخرين، وبالتالي تكون لها حرية التصرف فيما تراه مناسبا، ومن ثم تظهر القدرات والإبداعات في مجال الخبرات التربوية وتنتفي مقولة (العين بصيرة واليد قصيرة)، أي أن ما تراه المؤسسة يحقق جودة العملية التعليمية يمكن أن تقوم به، وبالتالي لا توجد أعذار في تنفيذ الأعمال التي تتطلبها فلسفة التعليم وأهدافه، ومن ثم جودة المخرجات التعليمية.

معايير تطبيق ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي:

إن الأشياء يمكن قياسها بأدوات تتناسب معها، وذلك للاختلاف فيما بينها، فتطبيق ضمان الجودة يمكن تحديدها بالمؤشرات الآتية: التفتيش والمتابعة.

1. البنية التحتية التي تتمتع بها المؤسسة التعليمية من مبنى، ومرافق عامة وصحية، ومعامل...إلخ من متطلبات العملية التعليمية.
2. تفاعل العاملين في المؤسسة التعليمية، لأن التفاعل من المؤشرات الايجابية للمؤسسة التعليمية.
3. اتسام المؤسسة التعليمية بالنظام والانتظام لكل العاملين في المؤسسة من طلاب ومعلمين، وموظفين وعمال...إلخ.
4. كفاءة الخريجين الذين هم الهدف الأسمى للمؤسسة التعليمية والتي تتحدد جودتها بجودة الدارسين فيها.
5. كفاءة العاملين وبخاصة المعلمين لما لهم من دور في بناء المؤسسة من حيث النظام والانتظام، وجودة المتعلم، وغير ذلك من الأدوار التي يقوم بها العاملين في المؤسسة.
6. التفتيش والمتابعة التي بها يتحقق الضبط والربط في العمل الإداري والتعليمي.
7. ضبط الجودة الذييعني الأنشطة والأساليب التي يتم استخدامها لتحقيق جودة المنتج والعمليات، والخدمة المقدمة للمتعلم.(حسين،160) وهو الذي يركز على كشف الانحرافات أو الأخطاء بعد حدوتها.
8. التدريب المستمر لكل العاملين في مجال التعليم من معلمين وموجهين وإداريين وعاملين وكل من لهم دور في العاملين بالعملية التعليمية.
9. العمل بالخطط والاستراتيجيات العلمية كمنهج يحدد سياق العمل اليومي الذي تتابعه اللجان المتخصصة في ذلك المجال.

التوصيات والمقترحات

أولا . التوصيات:

في ضوء تساؤلات البحث وما يرتبط به من أدبيات، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. ينبغي على وزارة التعليم العالي وأصحاباتخاذ القرار الاهتمام بالمبنى الجامعي لارتباطه بجودة التعليم ارتباطا وثيقا، لأنه لا يمكن تطبيق معايير ضمان الجودة بدون جودة المؤسسة التعليمية.
2. على وزارة التعليم العالي العمل على تأهيل القائمين بالعملية التربوية والتدريسيةحتى يكونوا قادرين على العطاء وتنمية المتعلمين في مختلف جوانب شخصيتهم.

3. على المؤسسات التعليمية الأخذ بالتربية الحديثة القادرة على تنمية المتعلم في مختلف جوانب شخصيته.
4. أن تقوم الجهات المسئولة في التعليم باختيار القيادات الإداريةللمؤسسات التعليمية من المؤهلين تربوياحتى تكون لهم القدرة على أداء عملهم التعليمي كما هو مستهدف.
5. على الإدارات بالجامعات والكليات تأهيل الإداريين فيها للعمل الوظيفي، حتى يمكنهم التعامل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بكفاءة مما يسهم في رفع المعنويات والتفرغ للأعمال.
6. يجب على الإدارات بالجامعات والكليات وضع الحالة النفسية للعميل في الاعتبار، حتى يتحقق رضاءه الوظيفي الذي ينعكس إيجابا على عطائها، ومن ثم تتحقق جودة العملية التعليمية.
7. أن يعملأصحاب القرار في البلدان العربية على توظيف الدراسات والأفكار العلمية في ميدان العمل التعليمي، حتى لا تكون شعارات ترفع دون ثمار تجنى.
8. على المشرفين على العملية التعليمية الاهتمام بالجانب العملي إلى الجانب النظري بل اعتبار الجانب النظري وسيلة غايته التطبيق العملي.
9. يجب على العاملين في المؤسسات التعليمية العمل علىتكثيف جهودهم من أجل تحسين النظام في المؤسسة والتجديد في العملية التعليمية حتى تواكب روح التربية الحديثة والمعاصرة.
10. على العاملين في المؤسسات التعليمية الاهتمام بالعلاقات الإنسانية التي من شأنها تحقيق التعاون الذي يسهم في جودة التعليم بالمؤسسات التعليمية.
11. ينبغي على المؤسسات التعليمية الاهتمام بالأنشطة العملية والترفيهية التي تحقق المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينعكس إيجابا على مخرجاتها.

ثانيا . المقترحات:

في ضوء أدبيات البحث فإن الباحث يقترح الآتي:

1. إجراء دراسة ميدانية عن واقع مباني المؤسسات التعليم العالي.
2. إجراء دراسة ميدانية على الهيئة التدريسية من حيث التأهيل وأساليب التدريس.

المراجع:

1. جعنيني: نعيم حبيب، السياسة التعليمية في العالم العربي (الواقع والآفاق)، ط1 ، معهد الإنماء العربي، بيروت ، 1988م.
2. حسين: سلامه عبد العظيم، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م.
3. الحوات: على الهادي، وآخرون، مسيرة التعليم العالي في ليبيا . إنجازات وطموحات، مطبعة بني ازناسن، بدون تاريخ.
4. رمضان: صلاح السيد عبده، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية (في ضوء معايير الجودة الشاملة)،ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، 2005م.
5. زيتون: عايش محمود، أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان، الأردن 1995م.
6. طعيمة: رشدي أحمد، معايير جودة الأصالة للعناصر التربوية في ندوة مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي،الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي، 2007م.
7. "عبد الغني محمد عبده سعيد 2004) اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني رسالة ماجستير غير منشورة 2008 م".
8. الفنيش: أحمد، وآخرون، التعليم العالي في ليبيا (دراسة مقارنة)، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 1998م.
9. كاظم:علي مهدي، اختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر، المجلة العربية للتربية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج20، ع2 ، ديسمبر 2000م.
10. محمود: سعيد طه، ناس: السيد محمد، قضايا في التعليم العالي والجامعي،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر ،2003 م.
11. مفتاح محمد دياب: مجتمع المعلومات، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2005م.
12. نجية: محمد مطهر، تطبيق نظام الجودة الشاملة في كليات جامعة تعز وفق معايير المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير من وجهة ظر العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام، كلية التربية، جامعة تعز، بدون تاريخ.
13. نصر: نوال، ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات إعداد المعلمين . تجارب دولية، المؤتمر العلمي السنوي (العربي الرابع/الدولي الأول)، الذي عقد في الفترة 9.8 أبريل 2009م بكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ص91.
14. "عبد الغني محمد عبده سعيد 2004) اعتماد وضمان الجودة بالتعليم الجامعي اليمني رسالة ماجستير غير منشورة 2008 م".
15. معايير اعتماد وضمان جودة التعليم الجامعي في الجمهورية ا.mht
16. www.alzahraa.ibda3.org8/11/2011
17. www.furat.alwehda.gov.sy8/11/2011

نحو نظام جودة داخلى يؤهل للاعتماد – نموذج تطبيقى: كلية الصيدلة والتصنيع الدوائى بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

أ.د/ خديجة محمد عطية
عميد شئون الطلاب – جامعة مصر
khadigaattia@yahoo.com

أ.د/ رياض يوسف نوفل
مدير مركز ضمان الجودة – جامعة كفرالشيخ
reyadnofal@yahoo.com

د/ رحاب أحمد عبد المنعم
مدرس- كلية الصيدلة- جامعة مصر
Drrahoba@yahoo.com

المخلص: *تبنت كلية الصيدلة والتصنيع الدوائى بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا معايير تمثل الحد الأدنى المقبول عالمياً سواءاً على مستوى الكلية أو على مستوى البرنامج التعليمى الذى تقدمه لطلابها شأنها فى ذلك شأن كل مؤسسة تعليمية ترغب فى الاعتماد من هيئة ما لضمان جودة التعليم. ووضعت بعد ذلك نظاماً داخلياً يمكنها من الوصول الى تطبيق هذه المعايير وقد تتطلب هذا أعداد تقرير الدراسة الذاتية لدراسة ومعرفة الوضع الراهن للكلية/ البرنامج مقارنة بالمعايير المتبناه من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية والتى تعتبر احدى هيئات ضان الجودة المعترف بها عالمياً، موضحاً نقاط الاستيفاء ونقاط عدم الاستيفاء ومقترحات التحسين المستقبلية سواء للكلية/ البرنامج كخطوة اساسية لازمة لاعداد الخطة الاستراتيجية المتوسطة أو الطويلة الاجل والهادفة الى تنفيذ مقترحات التحسين وسد الفجوة بين الوضع الراهن للكلية/ البرنامج والوضو المرغوب للوصول إلى الحد الادنى من معايير الاعتماد الصادرة عن الهيئة المذكورة والتى ترغب الكلية فى الحصول على شهادة الاعتماد منها. هذا مع الحفاظ على المراجعة الداخلية من قبل الكلية ومن قبل كلية الصيدلة– جامعة القاهرة بصفتها كلية مناظرة أخرى. وتحقيقاً لذلك كله اعدت الكلية تقارير سنوية توضح فيها كافة الأنشطة المتكررة فى معايير الأعتماد وماتم انجازه من هذه الأنشطة المخطط لها مسبقاً وفق ماجاء بالخطة التنفيذية للخطة الاستراتيجية المتوسطة أو طويلة الأجل قبل طلب الاعتماد من الهيئة المذكورة والصادر عنها معايير الاعتماد التى تبنتها الكلية، حتى يتم الاعتراف العالمى بخريجي الكلية.*

الكلمات المفتاحية: *ضمان الجودة – الدراسة الذاتية – الخطة الاستراتيجية – الاعتماد.*

المقدمة:

لقد تطور مفهوم الجودة تاريخياً بدءاً من الفحص مروراً بالرقابة ثم ضمان الجودة وانتهاءاً بإدراة الجودة الشاملة تحقيقاً للاعتماد الجامعى[1]. يعرف الاعتماد الجامعى بانه العملية التى من خلالها تعترف منظمة أو وكالة بكلية أو جامعة أو برنامج دراسى داخل مؤسسة تعليمية من خلال مدى مقابلتها (مقابلتة) للمؤهلات والمعايير التى حددتها المنظمة أو الوكالة سلفا[2]. وتتنوع معايير الاعتماد الجامعي وتختلف من دولة إلى أخرى ومن وكالة أو مؤسسة اعتماد وأخرى إلا أنه توجد ثمانية معايير أساسية لعملية الاعتماد، هى: [3].

1- الطلاب.
2- الأهداف التعليمية.
3- التقييم ونواتج البرنامج.
4- المكونات التخصصية.
5 – أعضاء هيئة التدريس.
6 – التسهيلات.
7- التدعيم المؤسسى والموارد المالية.
8- معايير البرنامج.

إشكاليات الجودة فى التعليم:

الإشكالية الأولى: أن الجودة التعليمية والأكاديمية نسبية غير محددة المعايير.

الإشكالية الثانية: تحديد عملاء الجودة فى التعليم.

الإشكالية الثالثة: منتج التعليم.

الإشكالية الرابعة: الجودة كملاءمة للأهداف.

الإشكالية الخامسة: مدى إمكانية تكميم الجودة الجامعية.

وربما يرجع ذلك إلى ارتباط مصطلح الجودة بالإطار الثقافى والأخلاقى وتتعدد استخدامات مصطلح الجودة إذ ان الجودة عملية لها بداية وليس لها نهاية، ولا يجب التفكير فيها على أنها برنامج أو مشروع ينفذ داخل إطار ثابت من الوقت. هناك العديد من هيئات ضمان الجودة تختلف فى عدد المعايير طبقاً لعدة عوامل سواء إقتصادية، إجتماعية، سياسية، جغرافية إلا إنها جميعاً إتفقت فى الثمانية معايير السابق الإشارة إليها وهى المعايير التى يجب أن توجد فى أى نموذج لضمان جودة مؤسسات التعليم العالى مهما تنوعت آليات تطبيق ضمان هذه الجودة.

هدف الدراسة:

تهدف هذا الدراسة الى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو نظام الجودة الداخلى الذى تنتهجه كلية الصيدلة والتصنيع الدوائي.
- ماهى مكونات نظام الجودة الداخلى بالكلية.
- متى تتقدم الكلية للاعتماد من الهيئة التى تبنت معاييرها؟

هيئات ضمان الجودة:

فى عام 1995 أكد تاريا "Tarla" أنه تم استحداث وابتكار أنظمة قومية لتقييم وضمان الجودة فى التعليم العالى وصل عددها ما يقرب من (سبعين) هيئة ومؤسسة مسئولة عن مراجعة معايير الجودة فى مؤسسات التعليم العالى من منظور أقطارها.[4]

- ولقد ازداد هذا العدد في السنوات الأخيرة بعد إنشاء هيئات لضمان الجودة فى بعض الدول العربية والأفريقية ودول شرق آسيا ويتباين

عدد معايير الاعتماد من هيئة إلى أخرى ومن بلد إلى آخر. فعلى سبيل المثال لا الحصر تم انشاء كل من الهيئات التالية خلال السنوات الاخيرة – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية عام 2006 ومعايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى بها 16 معيار.

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمى بالمملكة العربية السعودية عام 2003 ومعايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى بها 11معيار.
- وكالة المؤهلات الماليزية عام 2007 ومعايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى بها 9 معايير.
- الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم فى المملكة الأردنية الهاشمية عام 2008 ومعايير الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى بها 12معيار.

نظام الجودة الداخلى المؤهل للاعتماد:

أولاً: تحديد معاييرالاعتماد

قامت كلية الصيدلة والتصنيع الدوائى بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا بتحديد مجموعة معايير تم اختيارها من ضمن المعايير التى اصدرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فى أغسطس عام 2009م، والتى يمكن للكلية أن تتبناها وتصل اليها وتلتزم بها كحد أدنى لكى تعترف بها هذه الهيئة أى تعتمدها حيث يعد الاعتماد مدخلاً هاماً لتحقيق الجودة واحداث التطوير التنطيمى للكلية.

ثانياً: تشخيص الوضع الراهن

قامت الكلية بإعداد تقرير الدراسة الذاتية لتشخيص الوضع الراهن للكلية مقارنة بالمعايير المتبناة والمحددة مسبقاً من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية والتي ترغب الكلية أن تحصل على الاعتماد منها. حيث هدفت هذه الدراسة الذاتية للوقوف على مدى إستيفاء خصائص عناصر مؤشرات ال الستة عشر معيار التى حددتها الهيئة فى دليل اعتماد مؤسسات التعليم العالى الصادر فى أغسطس 2009م. [5] وبعد الإنتهاء من الدراسة الذاتية ومعرفة نقاط الاستيفاء ونقاط عدم الاستيفاء وتقديم مقترحات لتحسين نقاط عدم الاستيفاء جاء دور القيادة الأكاديمية ممثلة فى عمادة الكلية ولجنة ضمان الجودة بالكلية فى إعداد الخطة الاستراتيجية وهى الوسيلة الفعالة لإستيفاء المعايير المحددة من قبل الهيئة.

ثالثاً: وضع الخطة الاستراتيجية

هي خطة مستقبلية متوسطة أو طويلة الأجل لتدعيم وتعزيز مواصفات الجودة، حيث يتم تصميم خطة متكاملة تهدف لتحقيق الأهداف ودعم الإيجابيات وتجاوز السلبيات ووضع الحلول واقتراح الاساليب اللازمة لعلاجها من خلال الخطة التنفيذية لإستيفاء خصائص عناصر مؤشرات معايير الاعتماد وبعد الإنتهاء من تصميم وإعداد الخطة الاستراتيجية الخمسية (2014–2018) تم عرضها على مجلس الكلية لاقرارها والموافقة عليها.

رابعاً: المراجعة الداخلية و الخارجية

تتم المراجعة الداخلية بواسطة أعضاء متخصصين فى دراسات الجودة من داخل الكلية وعلى التوازى يكون هناك مراجعة من أعضاء متخصصين فى دراسات الجودة من خارج كلية مناظرة للوقوف على تنفيذ الأنشطة المتكررة، وقد تم مراجعة البرنامج التعليمى الذى تقدمه الكلية لطلبتها بمعرفة مراجع خارجى معتمد من كلية الصيدلة– جامعة القاهرة وكذا تنفيذ أنشطة الخطة الاستراتيجية لأستيفاء معايير الاعتماد.

خامساً: التقارير السنوية

تعد هذة التقارير السنوية بواسطة وحدة (خلية) ضمان الجودة بالكلية للوقوف على مدى التقدم و نسبة إستيفاء معايير الاعتماد للكلية.

للإجابة عن السؤال: متى تتقدم الكلية للاعتماد؟

عند نجاح الكلية فى نظام الجودة الداخلى و عند التأكد من إستيفاء الكلية لنسبة لا تقل عن 80% من معايير الاعتماد وفق ما أقرته هيئة ضمان الجودة القومية لضمان الجودة والاعتماد بجمهورية مصر العربية، يمكن للكلية ان تتقدم للاعتماد والحصول عليه.

ويعرف الاعتماد بأنه إعطاء إجازة أو ترخيص يعترف بأن المؤسسة التعليمية تتبنى وتحتفظ بالمعايير التى تؤهلها للانضمام إلى اتحاد المؤسسات المماثلة والتى تؤهل خريجيها للالتحاق بالمؤسسات الأعلى والأكثر تخصصا أو بالأعمال المهنية المتخصصة.

وعلى هذا ينقسم الاعتماد إلى نوعين رئيسيين: الاعتماد المهنى أو التخصصي Professional or Specialized Accreditation والذى يركز على البنية المعرفية لبرامج دراسية معينة مثل القانون أو الهندسة أو التربية أو الطب أو غيرهم و هذا ما تنتهجه وكالة المؤهلات الماليزية. [6]، والاعتماد الأكاديمى أو الكلى للمؤسسة Institutional Accreditation والذى يمثل الاعتراف بالمؤسسة ككل من حيث كونها بنية هيكلية يجب أن تتوافر لها مقومات وصلاحيات معينة و عملية الاعتماد أو الاعتراف يجب أن تكون على المؤسسة ككل وليس وحدة من وحداتها، حيث يرى أن وحدة التحليل Unit of Analysis فى الاعتماد يجب أن تكون المؤسسة ذاتها وليس بعض الأجزاء المنفصلة كبرنامج ما أو أحد الأقسام وهذا ما تنتهجه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتماد. [7]

وتمر عملية الاعتماد الجامعى بمجموعة من المراحل الرئيسية التى قد تختلف من دولة إلى أخرى ومن نظام اعتماد إلى نظام آخر، إلا أنها جميعا تتلاقى فى أربعة مراحل رئيسية فى نهايتها يحدد القرار باعتماد المؤسسة موضع الدراسة كليا أو جزئي، أو إعطائها فترة لتعيد فيها تصحيح بعض الأوضاع أو برفض طلب الاعتماد.

وتتمثل مراحل الاعتماد في:

إعداد المؤسسة لتقرير الدراسة الذاتية Self Assessment من خلال جميع وحداتها وقت التقدم، الخطة الاستراتيجية ... إلخ وما تطلبه هيئة ضمان الجودة لمنح الاعتماد.

يرسل الملف بمكوناته إلى هيئة الاعتماد التى تقوم بدراسته ومراجعته لتحديد مدى توافر شروط التقدم للاعتماد كما حددتها هيئة ضمان الجودة والاعتماد.

قيام فريق من المقيّمين الخارجيين المؤهلين من قبل هيئة الاعتماد بزيارة المؤسسة ميدانياً لمراجعة ومناقشة الأطراف المعنية.

إعلان النتائج فى ضوء ما توصلت إليه زيارة فريق المقيّمين – هذه النتائج التى تحدد ما إذا كان سوف يمنح الاعتماد للمؤسسة أما لا.

- نعرض دراسة حالة لنظام جودة داخلى طبقاً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية.

الاستنتاج والتوصية:

على كل مؤسسة تعليمية ترغب فى الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بجهورية مصر العربية، أو أى هيئة أخرى لضمان جودة التعليم الجامعي والاعتماد، أن تتبع نفس الخطوات والأساليب الواردة ذكرها في هذه الدراسة والتى تعتبر نموذجاً متكاملاً مؤهلاً للتقدم للاعتماد والحصول عليه.

الملحقات:

1. مجموعة المعايير المتبناه.
2. تقرير الدراسة الذاتيه.
3. الخطة الاستراتيجية.
4. موافقة مجلس الكلية.
5. التقارير السنوية.
6. مايجب أن يحتويه الملف المقدم للاعتماد.

المراجع:

1. Edward Sallis, (1993) Total Quality Management in Education, Kogan page Educational Management Series, London page 27.
2. Lee, C. Deighteon (1971). The Encyclopedia of Education. vol. (1) Mcmillan and Free Press USA ,p.54
3. [3] Stanislav Karapetrovic, et al(1998) "Quality Assurance in Engineering Education : Comparison of Accreditation Schemes and ISO 9001 "European Journal of Engineering Education vol (23) No. (2) p.203
4. Tarla Shah, Quality Management, Quality Assessment and the Decision Making process: The IMHE project on Institutional Impact, in John Brennan, et. al., Standards and Quality in Higher Education, Higher Education policy series (37), Jessica Kingsley, London, 1997, P . 205 .
5. دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى- أغسطس (2009)– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – ج– م ع.
6. Code of Practice for Programme Accreditation, 2nd Edition, December 2008. Malaysian Qualification Agency, Malasyia.

مخرجات التعليم العالي في ظل الجودة الشاملة

الأستاذ سالم مفتاح سالم الصالحي
كلية الاقتصاد
جامعة مصراتة، ليبيا
Salem_salhi@yahoo.com

الملخص: تناولت هذه الورقة البحثية موضوع مخرجات التعليم العالي في ظل الجودة الشاملة من خلال إبراز أهمية الجودة ومتطلباتها، والأساليب والظروف التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة مع التركيز على المناهج الحديثة لدعم الجودة وضمان تطبيقها بشكل ينعكس على زيادة قدرة المؤسسات في تحقيق مستهدفاتها والرفع من مستوى الأداء وتحسين العملية التعليمية.

وأوصت بضرورة إنشاء مركز لإدارة الجودة الشاملة والتطوير التكنولوجي للتعليم ما قبل الجامعي، ونشر ثقافة الجودة الشاملة من خلال عقد اللقاءات الدورية للعاملين بالجامعات واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال الجودة، مع ضرورة التعاون الجماعي في عملية التحسين والتطوير في المؤسسات التعليمية.

1. مقدمة:

إن إعداد الكوادر البشرية القادرة على المساهمة في بناء المجتمع وتقدمه خاصة في ظل التطورات التقنية الحديثة يفرض على التعليم العالي أن يكون قادراً على إنتاج مخرجات ذات جودة عالية لمواكبة هذه التطورات. أصبح الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والمؤسسات العلمية ذات الصلة أمر ضروري ومتطلب أساسي للعملية التعليمية التي تعتبر منأهم الخدمات الأساسية المقدمة للمجتمع، وكذللك أقيمت للجودة الشاملة العديد من المؤتمرات وعقدت الكثير من الندوات. فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لا يعني أنها مؤسسة هادفة للربح.

وحظى موضوع الجودة الشاملة في التربية والتعليم بالاهتمام الكبير وهذا يمكن ملاحظته في المؤسسات الصناعية والهيئات والمنظمات بشكل عام، أما في المجال التربوي فإن القائمين عليه يسعون من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المؤسسات التعليمية بما يتلاءم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية ويواكب التطورات لتحقيق التميز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية.

وتهدف هذه الورقة إلى تناول تعريفات الجودة بالإضافة إلى طرح بعض الأفكار المتعلقة بالجودة، والجودة في التعليم العالي، والجودة الشاملة، وأهمية إدارة الجودة في التعليم العالي، ومتطلبات الجودة في التعليم العالي، ومبادئ إدارة الجودة وبعض معوقات تطبيقها، والتوصيات المتعلقة بالورقة.

2. الجودة:

عرف قاموس ويستر الجودة بأنها: صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج. ويعرفها أحد الباحثين بأنها فعالية النظام التربوي في ترقية وتعزيز الثقافة والقيم والاتجاهات لدى الأطفال والشباب وبخاصة اتجاهاتهم نحو مجتمع معين(نزال، 2011).

إن المفهوم القديم للجودة هو خلو الخدمة أو المنتج من العيوب، أما المفهوم الحديث للجودة هو مبدأ تلبية متطلبات المستفيد وتجاوز توقعاته.

أ. الجودة في التعليم العالي:

إن الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها مطلباً ملح وخيار استراتيجي في النظم التعليمية كافة، وعلى المؤسسات التعليمية أن تستجيب لهذا المطلب وتهتم بالجودة كمعيار للمنتج التعليمي وتراعي فيه البيئة المستخدمة لهذا المنتج، ويدعم هذا المطلب التوجه والاهتمام نحو الجودة الشاملة، والذي كان دائما المعيار الذي يميز المؤسسة التعليمية في مختلف مراحل التعليم وخاصة العليا منه.

وتستوجب معطيات العصر والتحديات التي تواجهها خطط التنمية في مؤسساتنا التعليمية الأخذ بالأساليب والمناهج الحديثة لدعم الجودة وضمانها انطلاقاً من واقع رسالتها لضرورة الاستفادة من الجديد والمفيد سعياً منه لتقديم خدمات تعليمية مميزة تراعي في تحقيقها رغبات وتطلعات المستفيدين، لهذا فإن مؤسسات التعليم العالي تعمل على زيادة قدرتها لتحقيق مستهدفاتها من خلال الرفع من مستوى الأداء وتحسين جودة العملية التعليمية.

إن التحديات والتنافس القوي في الأسواق العالمية أصبحا قائمين على مواصفات عالمية ترتكز على معايير الجودة في الإنتاج والأداء. ولعل هذه المعايير هي أساس المفاضلة والتميز ويتطلب تحقيق الجودة الالتزام بهذه المعايير كما أن التأكد من تحقيق تلك الأسس يتم من خلال بناء نظام لضمان الجودة والاعتماد.

لذلك ينبغي اخضاع منظومة التعليم العالي بجميع مكوناتها للتقييم المستمر ضمن إطار نظام الجودة الذي له معايير محددة.

فعلى المؤسسة التعليمية (الجامعة، الكلية ، المعهد) مثلها مثل الطالب أن تثبت نجاحها كل عام وأن تجتاز اختبارات الجودة بشكل مستمر لضمان جودة مخرجاتها، وذلك بناءً على استراتيجية تعتمد على الجودة

التعليمية وضمان الاستمرارية والتقويم الذاتي والتحسين المستمر ومطابقة الأسس والمتطلبات المعيارية المعتمدة في النظم التعليمية.

ب. الجودة الشاملة:

إن المعنى الاصطلاحي للجودة الشاملة قد نظر إليها البعض على أنها "اتخاذ الجهود واستثمار الطاقات لتحسين المنهج الإداري ومواصفاته" ويذهب البعض إلى أن الجودة الشاملة تعني الكفاءة ويرى آخرون على أنها تعني الفاعلية، وعلى الرغم من التباين بين الباحثين في مفهوم الجودة الشاملة إلا أنه يمكن القول على أنها تشمل الكفاءة والفاعلية معاً ذلك لأنالكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة "المدخلات" من أجل الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات "أقل تكلفة ممكنة" وهذا يمثل أحد الأسس التي ترتكز عليها الجودة الشاملة وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وبأقل جهد وتكلفة. أما الفاعليةفتعني تحقيق الأهداف أو المخرجات المنشودة وهذا يعد أيضاً أهم أسس الجودة(الرشيد، 1995، ص4).

ويعرف أحد الباحثين الجودة الشاملة على أنها منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، حيث يتم استخدام الأساليب التقنية من أجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات في المنظمة (محمد، 2012، ص: 6).

وعموماً فإن إدارة الجودة الشاملة تعني شكلاً أو نظاماً إدارياً شاملاً قائماً على إحداث تغييرات إيجابية جارية لكل شيء داخل المنظمة وذلك من أجل تحسين وتطوير مكونات المنظمة كلها. للوصول إلى أغلى جودة في مخرجاتها بأقل تكلفة ويهدف إلى تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى أبنائها عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم (السوقي، 2009).

وإدارة الجودة الشاملة لها أساليب ومبادئ يهدف الأخذ بها إلى التحسين المستمر في المنهج العلمي. ومن هنا تتحقق الجودة الشاملة في مخرجات الجامعة من الطلاب الذين تقع على عاتقهم مسئولية تطوير مجتمعاتهم.

غير أن تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بيئة الجامعات العربية كنظام مفتوح يستوجب مراعات أمرين: (نزال، 2011).

أولاً: توفر استراتيجية التطوير الحضاري التي تعتمدها الدولة كمرجع رئيسي لوزارة التعليم العالي والتي تم تطبيقها مرحلياً تبعاً لمواردها المالية والبشرية، وظروف بيئتها الخارجية والداخلية، وتظهر جلياً في تطوير القطاعات السوقية، ومن تم تحتاج إلى توعية الخريجين بحيث يستطعمون مواكبة كل مرحلة من مراحل التطوير المستمر، وهنا يظهر دور وزارة التعليم العالي في إعداد المناهج وتقويمها تبعاً لتغير حاجات القطاعات السوقية.

ثانياً: أن تعتمد وزارة التعليم العالي إدارة الجودة من خلال الرقابة والمتابعة على مدخلات ومخرجاتالتعليم بمنهجية مرنة تقبل التغيير حسب متطلبات وحاجة القطاعات السوقية.

ج. أهمية إدارة الجودة في التعليم العالي:

يعد التعليم العالي من أهم سمات التطور والتقدم لدى أي مجتمع من المجتمعات بل ويعد أكثرها تأثيراً في بيئة المجتمع ولقد أصبح التعليم العالي بمختلف درجاته واختصاصاته العامل الحاسم والأهم في عملية التنمية، وتقع على عاتقه إعداد الكوادر البشرية القادرة على الدخول في مجالات العمل المختلفة خاصةً في ظل تطور التقنيات الحديثة والتطورات التكنولوجية التي تشهد جديداً كل يوم، وهذا يفرض على التعليم العالي أن يكون قادر على إنتاج المخرجات الملائمة لتواكب التطورات العلمية والتقنية الحديثة، لذلك كان لابد من التأكيد على جودة الخدمات التعليمية ودعم الاكتفاء بزيادة استيعاب الطلاب على حساب نوعية مخرجات العملية التعليمية من خلال : (البرق، 2009، ص4).

- عالمية نظام الجودة سمة من سمات العصر الحديث.
- ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج.
- اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
- عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة.
- تدعيم الجودة لعملية تحسين التعليم.
- تطور المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد.
- الاستخدام الأمثل لموارد المادية والبشرية.

ويري البعض أن الجودة الشاملة هي مجموعة الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهرها وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات وعمليات وتعدية راجعة، وإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود أرضية مثبتة في كافة بنياتها التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة بحيث تعمل على توفير المناخ المناسب والثقافة الملائمة. لذا فلا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا والمجالس الأكاديمية فيها بأهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة وبضرورة تطبيقها واتخاذه في مقدمة استراتيجياتها والعمل على نشر قناعاتها لجميع العاملين فيها، وتأتي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال وجهة النظم هذه في الآتي: (الصرايرة، العساف، 2008، ص15).

- عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث.
- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها.
- شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.
- العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
- زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.

- إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
- ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.

وعليه فإن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى:

- ✓ تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
- ✓ رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية.
- ✓ تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.
- ✓ تحسين مخرجات النظام التعليمي.
- ✓ اتقان الكفاءات المهنية.
- ✓ تطوير أساليب القياس والتقويم.
- ✓ تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

ومن هنا فإن أهميتها تأتي من خلال سعي هذه المؤسسات للأخذ بالأنظمة والفلسفات الإدارية الحديثة لتطوير عملها وتحديث أساليبها لتواكب حركة التغيير والتطوير في عصر العولمة الذي أصبح العالم فيه عبارة عن قرية صغيرة وحتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة بين المؤسسات في ظل الأسواق العالمية التي تسعى للتميز والجودة. وأما خصائص إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فهي: (الصرايرة، العساف، 2008، ص:16).

- ضبط نظام الإدارة وتطويره في مؤسسات التعليم العالي وتحديد المسؤوليات بدقة.
- زيادة كفاءات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى أدائهم.
- توفير مناخ مناسب تسوده ثقافةتنظيمه قائمة على التفاهم والعلاقات الإنسانية.
- زيادة مستوى الوعي والولاء نحو الجامعة من قبل الجمهور المستفيد منها.
- العمل بروح الفريق الأمر الذي يزيد من الترابط والتكامل بين جميع العاملين.
- اضفاء المزيد من التقدير والاحترام للمؤسسة التي تأخذ بنظام الجودةمحلياً واقليمياً وعالمياً.
- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بشكل مستمر.
- خلق بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه.
- تنمية مهارات أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية ومعارفهم.
- تحقيق رضا المستفيدين والطلبة، أولياء الأمور، العاملين، المجتمع.
- تقديم أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية.

د. متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يستلزم تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة من أي مؤسسة تعليمية بعض المتطلبات التي تسبق البدءبتطبيق إدارة الجودة الشاملة حتى يمكن إعداد العاملين ، ومنتم السعي نحو تحقيقها بفاعلية، ومن نتائجها المرغوبة.ومن هذه المتطلبات ما يلي:(محمد، 2012، ص: 33).

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة:إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج قيادة نشطة وحكيمة وواضحة وقوية تعمل على دعم ومساعدة الإدارة لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد: وذلك بتوعية وإقناع جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة، الأمر الذي يسهل عملية تطبيقهاوالالتزام بها من قبل العاملين.
- توحيد العمليات: إن توحيد العمليات يرفع من مستوى الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل، وتوحيد أسلوب العملبشكل يعمل على تقليل التكاليف ، وهذا يرفع من درجة المهارة داخل مؤسسات التعليم العالي.
- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء: إن منح العاملين الثقة وتشجيعهم بالاشتراك في جميع مجالات العمل، وخاصة في اتخاذ القرارات، وحل المشاكل وعمليات التحسين من أهم متطلبات إدارة الجودة الشاملة.
- المتابعة: على أن تكون شاملة ومستمرة لجميع المعلومات من أجل التقييم الدوري ومعالجة الانجرافات عن معايير التطوير.
- تغييراتجاهات العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العالمين.
- المسئولية الأخلاقية والاجتماعية: وذلك بالمحافظة على قضايا البيئة والمجتمع، من خلال إنتاج سلع أو تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة.
- استخدام وتطوير أساليب ونماذج حل المشكلات وتدريب المديرين والعاملين والحرص على إعادة التدريب في ضوء ما تفرغه نتائج تقييم الأداء.

ه. مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

يمكن تلخيص مبادئ إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية: (الرمالي، 2008، ص4).

- وضع أهداف ثابتة لتحسين المخرجات.
- تبني فلسفة جديدة تتعايش مع التغييرات.
- تجنب الاعتماد على الفحص والتفتيش كوسيلة للحصول على الجودة.
- التنوع في أساليب تقييم الأعمال لتحديد مستوى الأداء.
- التحسين المستمر في مستوى العمليات بما يساهم في الرفع من مستوى النوعية وتقليل التكلفة.

- وضع برامج للتدريب أثناء الخدمة.
- إيجاد القيادة الفعالة.
- البعد عن سياسة التحريف ليتمكن كل فرد العمل بكفاءة وإيجابية داخل المؤسسة.
- كسر الحواجز بين الأقسام وتشكيل فريق عمل في مختلف الإدارات.
- التخلي عن ترديد الشعارات واستبدالها بالتحضير والبحث بمختلف الأساليب.
- خلق ثقافة الجودة،وتحسين العلاقات داخل بيئة للمؤسسة.
- تشجيع الأفراد على الفخر بما أنجزوه.
- تأسيس ودعم برامج التعليم والتدريب الذاتي.

و. فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي يحقق العديد من الفوائد التي يمكن تلخيصها في الآتي: (الصرايرة، العساف، 2004 ، ص16).

- ☑ وجود رؤية وأهداف عامة وواضحة ومحددة للمؤسسة التعليمية ككل وللوحدات الفرعية بشكل خاص.
- ☑ وجود خطة استراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
- ☑ وجود هيكلية واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- ☑ توفر وصف وظيفي لكل وحدة أو دائرة ولكل موظف وبشكل محدد.
- ☑ وجود معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات.
- ☑ وجود إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- ☑ توفر تدريب نوعي وشامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- ☑ وجود أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- ☑ الارتفاع الملحوظ للدافعية والانتماء والالتزام والمشاركة من جميع العاملين.
- ☑ مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ☑ تطوير أسلوب للعمل الجماعي عن طريق فريق العمل، بحيث يعمل على إيجاد ترابط وتكامل عال بين العاملين في مؤسسات التعليم العالي والعمل بروح الفريق.
- ☑ احترام وتقدير مرض للجامعات محلياً وعالمياً.
- ☑ امتلاك جميع العاملين للمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
- ☑ حل الصراعات والمشكلات بشكل متواصل ومستمر وبطريقة علمية سليمة.
- ☑ تركيز جهود المؤسسات على إشباع الاحتياجات الحقيقية للمجتمع الذي تخدمه.
- ☑ انشاء أنظمة تحدد كيفية تنفيذ العمل بأفضل كفاءة وجودة.
- ☑ وضع معايير لقياس الأداء وتقويمه.
- ☑ تمكين مؤسسات التعليم العالي من القدرة على المنافسة.
- ☑ تحسين مستوى الاتصالات لجميع أشكالها.
- ☑ دعم القدرة التنافسية للمؤسسة.
- ☑ زيادة الاستثمار الأمثل للموارد البشرية.
- ☑ اشباع حاجات الطلاب ومتطلباتهم الاجتماعية والعلمية وزيادة كفاءتهم.
- ☑ تحسين نوعية المخرجات العلمية وخفض تكاليفها.
- ☑ خفض نسب العيوب والمشكلات في عمليات التشغيل والتنفيذ.

ز. الأسباب التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

فيما يلي عرض لبعض الأسباب التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: (الصرايرة، العساف، 2004، ص18).

- ما يمكن أن يترتب عليها من مزايا لحفظ ما يقارب من (45%) من تكاليف الخدمات التي تضيع هدراً بسبب غياب التركيز على الجودة الشاملة.
- المنافسة الشديدة الحالية والمتوقعة في ظل العولمة.
- أصبح تطبيق الجودة الشاملة ضرورة حتمية تفرضها المشكلات المترتبة على النظام البيروقراطي، إضافة إلى تطوير القطاع الخاص في المجالات المختلفة.
- متطلبات العملاء وتوقعاتهم في ازدياد مستمر.
- متطلبات الإدارة لخفض المصروفات والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية.
- متطلبات العاملين فيمها يخص أسلوب العمل وجودته.
- تعديل ثقافة المؤسسات التربوية بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة الشاملة وإيجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيمها.
- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين "الطلاب" وأولياء الأمور والمجتمع بمؤسساته المختلفة.
- يعتمد أسلوب إدارة الجودة الشاملة بوجه عام على حل المشكلات من خلال الأخذ بأداء المجموعات العامة التي تزخر بالخبرات المتنوعة.
- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التعليمي، وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة اللاحقة.

ح. المعوقات الرئيسية لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يمثل تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اشكالية فعندما تبني الجامعة نظاماً لضمان الجودة يسعى لتلبية متطلبات الجودة والاعتراف، فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة، أو ما يعرف بالحرية الأكاديمية لحياة الجامعة، ونتيجة للتحديات التي واجهت التعليم العالي، فإن عدداً من المؤسسات واجهت صعوبات في تكيف برامجها مع متطلبات جودة التعليم العالي المتمثلة في الصعوبات المتعلقة بالإدارة التربوية والتعليمية بالبيئة التعليمية، بالمنهج، بالمعلم، بالطالب، بالمجتمع الخارجي والتي تحد من تطبيق الجودة في العملية التعليمية ويمكن تطبيقها وفقاً لطبيعتها على النحو التالي: (البرق، 2004، ص16).

أولاً: معوقات متعلقة بالإدارة التعليمية ومن أبرزها:

- ☒ ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال،وعدم توفر الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة.
- ☒ المركزية في اتخاذ القرارات.
- ☒ عدم استغلال الموارد المالية.
- ☒ نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا.
- ☒ ضعف في ممارسة منهجية التغيير والتحول المؤسسي.

ثانياً: معوقات متعلقة بالمناهج ومن أبرزها :

- ☒ عدم قدرة المناهج على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات.
- ☒ قلة التطبيقات العملية والمهارة.
- ☒ قصور المقررات في علاج مشكلات الطلاب ومتغيرات النمو.
- ☒ ضعف صلة المقررات بواقع الحياة.

ثالثاً: معوقات متعلقة بعضو هيئة التدريس ومن أبرزها:

- ☒ عزوف عضو هيئة التدريس على حضور البرامج التدريبية.
- ☒ عدم قدرته على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.
- ☒ ضعف إلمام المعلم بأدوات التقويم وأساليبه.
- ☒ ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال مع الطالب.
- ☒ عدم رضا المعلم عن وضيفته التربوية.

رابعاً: معوقات متعلقة بالطالب ومن أبرزها على التوالي:

- ☒ ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم.
- ☒ تدني رضا الطلاب عن واقعهم التربوي والتعليمي.
- ☒ ضعف تفاعل الطلاب داخل القاعة.
- ☒ ارتفاع معدلات الرسوب بين الطلاب.

3. التوصيات:

من خلال ما تم استعراضه في هذه الورقة البحثية، فإن الباحث يوصي بالنقاط التالية:

1. ضرورة إنشاء مركز لإدارة الجودة الشاملة والتطوير التكنولوجي للتعليم ما قبل الجامعي.
2. عمل لقاءات دورية للعاملين بالجامعة واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال الجودة.
3. المرونة والقابلية للتغيير في برامج وأهداف المؤسسة التعليمية وذلك لاستيعاب أي تغيير جديد.
4. عقد المؤتمرات المحلية والدولية المتعلقة بالجودة الشاملة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين للمشاركة فيها.
5. مشاركة الجميع في عملية التحسين والتطوير في المؤسسة التعليمية.
6. يجب أن يعتبر الطالب شريك في العملية التعليمية وأن يكون له اهتمام كبير لأنه هو الأساس في مخرجات التعليم العالي.

المراجع:

1. الصافي يوسف شحاته، مقياس معايير جودة المعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000.
2. خالد أحمد الصرايرة، ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، عمان، العدد 1، 2008.
3. لطيفة عمر البرق، دور الجودة الشاملة في تحسين واقع التعليم العالي والبحث العلمي، المؤتمر العربي جول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة مصراته، 2008.
4. عبد أبو العاطي السوقي، جودة واعتماد مؤسسات التعليم (الواقع ومتطلبات المستقبل) منشورات المكتب الجامعي، الاسكندرية، مصر، 2009.
5. عبد الله إبراهيم نزال، تفعيل إدارة الجودة الشاملة في تطبيق استراتيجية وزارة التعليم في الجامعات ، المجلة العلمية، جامعة الزرقاء، الأردن، 2011.
6. محمد الرشيد، الجودة الشاملة في التعليم، مجلة المعلم، جامعة الملك سعود، 1995.
7. فتحي محمد الرملي، الجودة الشاملة في التعليم العالي، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة مصراتة، 2008.
8. فرج هويدي محمد، تصور مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العلمية، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا، 2012.
9. دليل ضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي في ليبيا.

Implementation of Quality Management System by Utilizing ISO 9001:2008 Model in the Emerging Faculty

Abdel-Wahab El-Morsy[1, 2]
[1]King Abdulaziz University
Faculty of Engineering- Rabigh
[2]Helwan University
Faculty of Engineering-Helwan
aalmursi@kau.edu.eg

Hani Shafeek[1, 2]
[1]King Abdulaziz University
Faculty of Engineering- Rabigh
[2]Suez Canal University
Industrial College of Education
hani.shafeek@yahoo.com

Abdullah Alshehri[1]
[1]King Abdulaziz University
Faculty of Engineering- Rabigh
aaashehri@gmail.com

Saud A. Gutub[1]
[1]King Abdulaziz University
Faculty of Engineering- Rabigh
sgutub@gmail.com

Abstract: *This study aims to have first-hand knowledge for implementing quality management system based on the international standard ISO 9001:2008 for academic institutions which considered as the cornerstone toward establishing total quality management system including the basis of academic accreditation requirements. This work uses a case study approach to examine implementation of QMS in HE issue and conducts a review of the closely related models. The study also provides a complete plans and strategies to assist and support their initiatives to achieve quality system. Faculty of Engineering–Rabigh at King Abdulaziz University is considered as the real case study to implement the main features of the quality management system in the educational sectors. The study shows how to identify the stages of applying quality in higher educational institutions, in particular emerging faculty. It concludes that quality management system based on the ISO 9001: 2008 can provide a foundation for total quality management and academic accreditation with particular attention to conform all stakeholders' requirements. HE institutions should attempt to increase quality and excellence by applying a total quality management.*

Keywords: *Quality Management System; ISO 9001:2008; Higher Education Institutions*

1. Introduction

1.1 Quality of Higher Education

The term quality in higher education (HE) has been clarified by several researchers[1-7]. A useful description of quality in HE is that provided by Harvey and Green[1]. They stated that the defining criteria for considering the quality in HE requires an understanding of altered conceptions of quality that inform the preferences of stakeholders. Based on Harvey and Green concepts, the quality has been categorized into five discrete but interrelated categories: quality as excellence, quality as consistency, quality as suitability for purpose, quality as value for money, and quality as transformation.
Cheng and Tam[2] defined the quality as "quality may mean different things to different people". Dobrzański and Roszak[5] stated that the idea of quality of education is relatively new and it replaced the concept of effectiveness of education which was used until now. Michalska[6] has termed quality in education as to fulfill opportunities of customers in educational needs and educational services. Chang[7] reported that the quality in education refers to the excellence and high standard educational services should be delivered through perfect processes and functions in meeting customers' requirements and satisfaction.
Abari et al.[8] stated that high service quality leads to the students' satisfaction and loyalty, more registrations and maintenance, promotion of benefits and functioning, even in financial affairs. Misran et al.[9] investigated the outcome based education practice requires that the continual quality improvement (CQI) process is implemented to continuously improve the quality of teaching and learning. In purpose of implementing CQI processes, the feedback gathered from stakeholders (students, industrial advisory panel and external assessors, accreditation panel) covering the aspects of teaching and learning, program structure, and learning facilities, should be considered for enhancing the standard of an engineering program and continuous quality improvement processes. Draguta[10] pointed out that the HE system quality is not only the students' major concern, but also their parents', as well as the prospective employers', government and society in general, together with the university teachers and the entire staff, who actually provide a quality educational process. Yarmohammadian et al.[11] demonstrated that it should be emphasized on improvement of academic quality instead of quantitative aspects. It is clear that for obtaining ideal level, necessary reformation and changes are needed for quality improvement. Consequently, scientific board members, experts and staff of university should try to eliminate their weaknesses and empower their strong points.

1.2 Quality Management System

The management system is the outline of processes and procedures used to certify that an institution can fulfill all tasks required to achieve its goals. The management system standards exist to provide guidance to

organizations on the creation of these processes. There are many management activities in HE, such as, quality management, human resources management, environmental management, information technology management, financial managements etc. The quality management is one of the most prominent HE system activities. Lazibat et al.[12]
defined the quality management system (QMS) as "all activities of the overall management function that determine the quality policy, objectives and responsibilities, and implement them by means such as quality planning, quality control, quality assurance and quality improvement within the quality system". It is noticed that if the objectives of HE institution are defined clearly and contributed by all employees, the responsibilities of the department and the designation are clearly defined and the procedures are well recognized, it is probable that the services of the institution are "fit for purpose" and meeting the customers' requirements[13]. QMS previously primarily planned for manufacturing and service industries[8,13]. In recent years, QMS have been adopted and applied to HE institutions[8,14]. HE institutions need to demonstrate that they take quality of their programmes seriously to provide the means of assuring and representing that quality[13]. It is reported that that QMS should include all stakeholders in HE institutions, such as, students, employees, teaching staff, government and its funding agencies, accreditors, auditors, and assessors[15-16].

1.3 Quality Management System Models

In order to manage and deliver the best quality educational services to its customers, HE institutions have adopted various models of QMS in their organizations, such as ISO 9001:2008, Total Quality Management (TQM), European Foundation of Quality Management (FEQM), European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG), and Scottish Quality Management System (SQMS). Consideration should be given to clarify the concepts behind these models and identify the best practices.

Comparison of QMS models applicable in HE institutions with regard to: leadership and quality policy, stakeholders approach, learning, processes, resources, measuring of results and improvement was done by Lazibat et al.[12]. ESG, TQM, ISO 9001, and EFQM were chosen in the comparison because of their suitability for use in HE sector. They concluded that those four models have similar requirements for the development of QMS. ESG provide a basic framework for area of HE, but some of the other models should accompaniment them. Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) and European Quality Award were compared with the requirements of ISO 9001 standard by Tummala and Tang[17]. They stated that the major purposes of MBNQA and EQA are to promote quality awareness, to increase competitiveness and to understand the requirements of excellence in quality. Whereas, the major purpose of ISO 9001 standard is to implement an effective quality system to provide confidence in customers that the intended products and services consistently conform to specified requirements. Customer focus and leadership are important for ISO 9001 only up to establishing and maintaining a documented quality system and there is no need to examine critically the company's relationships with customers as the MBNQA and EQA criteria emphasize in customer focus. From the literature studies, the first step in quality system development might be the implementation of ISO 9001:2008 as minimum quality associated requirements[17-20].

1.4 ISO 9001:2008-based QMS

ISO 9001 is recognized as an international standard on best practices in internal quality management[12]. ISO 9001 gives a series of general requirements that can be applied irrespective of the organization's activity, size or ownership. The direct benefit that can be realized from the implementation of ISO 9001 is the combined alignment of the activities of internal processes that are focused towards the improvement of customer satisfaction which will result in many other reimbursements, whether internal or external. ISO 9001 is based on eight core principles and these in effect underpin the standard and define its purpose and direction. They are:

1. *Customer focus;*
2. Successful HE institutions are reliant upon their customers, thus HE should understand their current and future needs, meet their requirements, and measure their satisfaction degree.
3. *Leadership*;
4. Leaders of HE institutions establish unity of purpose and direction. They should create and maintain the internal environment in which people can become fully involved in achieving the institution's objectives. This goes beyond merely 'doing the work' to how people think and talk and behave: a 'quality culture'
5. *Involvement of people*;
6. Involving people across all levels of the Institution is one of the effective ways to achieve quality. The HE institutions should take full advantage of the staff's knowledge and experience; clarify their job and responsibility requirements and make them realize that reaching the objectives is their own objectives
7. *Process approach*;
8. A desired result is achieved more efficiently when the activities and the related resources are managed as a process, rather than as individual tasks. Managing these activities provides greater efficiencies through a clear view of what is happening.
9. *System approach to management*;
10. Management should view all activities and processes as parts of an integrated system. This will

then contribute to the institution's effectiveness and efficiency in achieving its objectives.

11. *Continual improvement*;
12. Continual improvement of the HE institution's overall performance should be a permanent feature of the sector that really wishes to excel within labor marketplace. The education institution can improve the quality system by managing the auditing periodically and continuously for the daily tasks.
13. *Factual approach to decision making*;
14. In HE institution, effective decisions should be based on analysis of data and information that has been gathered via predetermined measures.
15. *Mutually beneficial supplier relationships*;
16. HE institution and its customers are inter-dependent partnership and a mutually beneficial relationship enhances the ability of both to create value.

1.5 Quality Management system in Saudi Arabia and King Abdulaziz University

Many countries have national bodies with responsibility for the management of quality assurance and accreditation within HE institutions. These bodies for quality are designed to support continuing quality improvement and to publicly recognize programs and institutions that meet required quality standards. In Saudi Arabia, the industrial and commercial sectors started the quality assurance systems to assure the quality of their services and products. In last few years, the educational institutions joined the quality assurance organizations supported by the national educational reform demands which received a focus through research studies and conferences.

In 2006, the National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA) was established and become the national awarding body for HE in Saudi Arabia. This Commission has been established to address the principles, standards, goals and activities fundamental to the quality functions of post-secondary education. In addition, this commission body is concerned broadly with the effectiveness and reliability of the quality assurance systems and processes adopted by educational institutions in managing quality and academic standards, rather than with identifying changes in practice that might lead to enhancement.

2. Implementing QMS at FER as an Emerging Faculty

The ISO 9001 specifies the requirements for a QMS that may be used by HE institutions for internal application and certification. According to the requirements of ISO 9001, all activities within an institution are to be implemented as a system of interconnected processes. FER decided to improve its educational processes and implement a QMS based on ISO 9001:2008 standards. The methodology for implementation of QMS based on ISO 9001:2008 requirements and according to Deming's Cycle (**Fig. 1**) is consistence of following four steps:

First Step Planning (Set-up): depending on the scope:

1. Adoption of quality by top management

Successful QMS requires the right attitudes and a firm commitment from all involved especially the top management. Often entire *culture* of workplace must go through some significant changes to be conducive to a top management philosophy. The maintenance of this philosophy is an ongoing process that must be reinforced.

The top management at FER was fully committed to implement a QMS in its activities, and provided evidence of its commitment through:

- Communicate with employees to demonstrate the importance of achieving the requirements of the customers through periodic meetings of management's assessment.
- Review and assess the efficiency and effectiveness of QMS and the achievement of quality objectives through periodic evaluation meetings.
- Ensure that necessary resources are provided to support application of QMS effectively.
- Create a suitable environment to promote the concept of the customer's satisfaction.

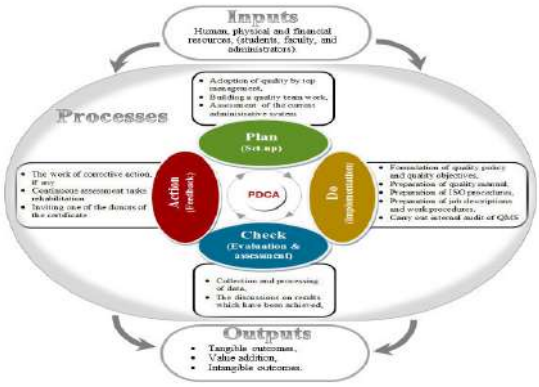


Fig. 1 flowchart of the methodology for implementation of QMS based on ISO 9001:2008 requirements and according to Deming's Cycle.

2. Building a quality team work (QTW)

Team work is a corner stone issue in any organization and especially in the area of QM and Accreditation. QTW characteristics are important factor for team effectiveness, it include seven aspects such as team heterogeneity, team expertise, team authority, performance for team work, familiarity, team size and training. The Relationship issues that affect the performance of the QTM are; harmony, potency, participatory decision making, workload sharing, commitment, and communication. Special attention was considered when building the quality team with employees from different cultures. Quality cultural awareness (education /training) were preceded or coincided with the quality teamwork building.

3. Assessment of current administrative system

To assess the current administrative system, QTW performed the following activities:

- ***Review***: documentation and review of the faculty's administrative systems.
- ***Consultations***: discussions with the top management, consultant and the employees in order to obtain a better understanding of the current administrative system.

In this process, the dean, vice dean, and heads of departments were consulted. Based on this assessment, quality teamwork documented the current processes and established a timetable for implementation of the quality management system as shown in **Table 1**.

Table 1: Timetable for implementation and application of QMS

No.	Tasks	Week											
		2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
1	Understanding current administrative system												
2	Developing the organizational structure												
3	formulating the quality policy and adoption												
4	Preparing the job description												
5	Documenting the work instructions and illustrative												
6	Encoding the illustrations and forms												
7	Joining a training course for internal audit												
8	Formulating of quality objectives												
9	Preparing the quality manual												
10	Preparing the general procedures for the quality system												
11	Review the quality management system documentation												
12	Announcement of the quality policy in the workplace												
13	Distributing of a quality management system												
14	Application of a quality management system												
15	Conducting the internal audit for the QMS												
16	Work of corrective action (if any)												
17	Holding management's assessment meeting												
18	Continuous evaluation of the requirement												
19	Inviting one of the donors of the certificate												

Second Step Do (Implementation): this process is carried out to achieve planned objectives through teaching/ learning, combination of internal and external practices quality systems.

1. Formulation, approval, and announcement of quality policy and quality objectives,
   The quality policy is the strategy of FER to maintain QMS designed to meet the requirements of ISO9001:2008. The top management fulfills the commitment to quality in such ways that all employees know, understand and carry out the adopted quality policy. The quality objectives are consistent with the quality policy and include the requirements needed for strategic plan realization of faculty.
2. Preparation of quality manual and general procedures for ISO 9001:2008 requirements.
   The working group made ISO 9001:2008 quality manual consisting of brief introduction about the FER, strategic objectives, quality policy and scope of the quality manual followed by ISO 9001:2008 requirements. It declared that there are six mandatory documented procedures and Faculty documented these procedures. The documented procedures are:

a) Management's assessment,
b) Control of documents,
c) Quality control records,
d) Internal audit for QMS,
e) Monitoring of non-conformity,
f) Corrective and preventive actions.

1. Documents needed by FER to ensure effective implementation and control of the process.
   In order for FER to demonstrate the effective implementation of its QMS, it was essential to develop documents other than documented procedures, even though the ISO standard does not specifically require them. These documents include:

- Organizational structure

Organizational chart is a diagram that shows the structure of Faculty and relative ranks of its sectors and jobs. FER Organizational structure involved the following aspects.

a) Identifying the activities required to achieve the faculty objectives.
b) Grouping up of these activities into workable units.

- Job description

The responsibilities must be identified so that employee can carry out the tasks entrusted to him. The responsibilities and authorities have been identified for the heads of units that have been created based on the new organizational structure after several meetings with top management and those responsible of the established units. Job description has been reviewed first by the responsible of units and finally approved by the top management.

- Work procedures through illustrations

Work procedures are set of clear instructions with illustrations that employees in the Faculty can follow. According to the ISO 9001:2008, work instructions are optional part and should be developed and maintained for all work that would be adversely affected by lack of such an instruction. In the other hand, an inadequate work instruction can result in customer dissatisfaction. Work instructions were aggregated through four steps:

a) Inventory of procedures and operations that carried out by employees in the units.
b) Adapt the procedures to achieve their purpose and to improve the service provided.
c) Create the instruction which include: steps in order, the responsible of each step, and the form used.
d) Create illustrations of the procedures.

- Customers' requirements and satisfaction

Requirements and satisfaction of all customers (students, employers, teaching staff) should be documented in the system. The customers' requirements were done by preparing questionnaires and distributing them to customers to assess the existing situations regarding to quality practices. The questionnaires were carried out with QMS representative. The questionnaires were distributed to 35 employees, 110 students and 35 teaching staff to indicate the Faculty's quality maturity level.

1. Carry out internal audit of QMS

The internal audit is a value adding activity, which not only evaluates the effectiveness of the QMS processes, but also determine whether QMS processes conforms to the planned arrangements and the requirements of ISO 9001:2008. A documented procedure was established to define the responsibilities and requirements for planning and conducting the internal audit at scheduled interval. Internal auditors prepared a checklist for internal audit before going into the audit process and used this list to record thematic evidence of the results of the audit whether the results are satisfactory or unsatisfactory. Training on conducting internal audit was provided to employees at FER to provide participants with the necessary skills to carry out the internal audits.

Third Step Check (evaluation and assessment): this phase consists of two parts:

1. Collection data

Data collection aims to obtain relevant, up-to-date and reliable information regarding the implementation of quality management system in FER. In this study, the direct observations and the questionnaires were used to collect the data. The internal auditors focus on the cases of non-conformity through internal audit rounds. The cases of non-conformity include:

- Any deficiencies in the service provided to the stockholders.
- Any failure to follow the regulations, rules and work instructions.
- Any deficiencies in the documentation of QMS and its application.

2. The discussions on results which have been achieved.

Study the actual results (collected in the above step) and compare it with the expected results (goals from the implementation of ISO 9001:2008) to ascertain any differences. Look for non-conformity in implementation and look for the suitability of the plan to enable the implementation. The discussion on the results was held between quality teamwork, main committees, top management and Consultant.

Fourth Step Action (Feedback): since quality management is a continuous and systematic process it must undergo constant review combining self-assessment with evaluation by an external body, feed-back and organizing procedures for change.

1. Corrective and preventive actions, if any

The aim of preventive and corrective actions lies in identifying cases of non-conformity and corrected as soon as possible and avoids their recurrence in the future. The reported cases of non-conformity are an important part of the quality management system. The identification of non-conformity cases and reporting it is a responsibility of all employees with the quality officials. The internal auditor records the evidence of the completion of the corrective actions effectively.

2. Continuous assessment tasks rehabilitation

QMS is subjected to continuous evaluation by top management's assessment permanently and continuously. Based on the top management assessment procedure which has been held after the internal audit the following actions and recommendations were performed:

- Hold regular lectures for definition of the quality system concepts and the importance of its application
- Dissemination of quality culture among employees of the college.
- Constantly develop the job description and work procedures.
- Constantly update training cards to reflect the training courses for employees

3. Concluding Remarks

The implementation of ISO 9001:2008 standard is shown on the example of Faculty of Eng-Rabigh as an emerging faculty. Results of the implementation of ISO 9001:2008 are:

- Several processes have been re-engineered for better performance,
- All objectives and processes are based on stakeholders needs and expectations,
- It is expected that well-organized implementation of quality systems in the faculty would increase the realization of the education by minimizing the process failures.
- The quality management system based on the ISO 9001:2008 can provide a foundation for TQM and academic accreditation. HE institutions should

attempt to increase quality and excellence by applying a TQM.

Acknowledgement

This work was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR), King Abdulaziz University, Jeddah, under grant No. (829-009-D1433). The authors, therefore, acknowledge with thanks DSR technical and financial support

References:

[1] Harvey L., Green D., (1993), *Defining quality.* Assessment & Evaluation in Higher Eduction, 18 (1), 9 – 34.

[2] Cheng Y.C., Tam, W.M., (1997), *Multi-models of quality in education.* Quality Assurance in Eduction, 5, 22 – 32.

[3] Tam W.M., (2001), *Measuring quality and performance in higher education.* Quality in Higher Eduction, 7 (1), 47 – 54.

[4] Mizikaci F. (2006), *A systems approach to programme evaluation model for quality in higher education.* Quality Assurance in Eduction, 14 (1), 37 – 53.

[5] Dobrzański L., Roszak, M. (2007), *Quality management in university education.* J Achievements Materials Manufacturing Eng., 24, 223 – 226.

[6] Michalska-Ć J., (2009), *The quality management system in education–implementation and certification*. J Achievements Materials Manufacturing Eng., 37, 743 – 750.

[7] Cheng T., (2011), *Quality management system development: staff'stages of concern and perceived benefits.* Asian J Business & Management Science., 1, 9-22.

[8] Abari A., Yarmohammadian M., Esteki M., (2011), *Assessment of quality of education a non-governmental university via SERVQUAL model*. Procedia Social & Behavioral Sci, 15, 79–86.

[9] Misran N., Mokri S., Hafizah H., Zaki W., (2011), *Continual Quality Improvement Process for Undergraduate Programs*, Procedia Social & Behavioral Sci, 18, 565–574.

[10] Draguta B.M., (2011), *Quality management in higher education services*. Procedia Social & Behavioral Sci, 15, 3366–3368.

[11] Yarmohammadian M., Mozaffary M., Esfahani S., (2011), *Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model*, Procedia Social & Behavioral Sci, 15, 2917–2922.

[12] Lazibat T., Sutic I., Jurcevic M., (2009), *Quality management system at the faculty of economics and business*, in: proc. of 31st Annual EAIR Forum in Vilnius, Lithuania.

[13] Abdullah S., Abd Latiff A., Paraidathathu T., Jaafar A., Ahmad W., Hussein S., (2011), *Gap Analysis towards Harmonisation of the MQA Code of Practice for Programme Accreditation with the Quality Management System of MS ISO 9001:2008,.* Procedia Social & Behavioral Sci, 18, 436–441.

[14] Pratasavitskaya H., Stensaker B., (2010), *Quality management in higher education–towards a better understanding of an emerging field.* Quality in Higher Eduction, 16, 37 – 50.

[15] Harvey, L. , Burrows, A. (1992), *Improving students*. New Academic, 1 (3), 2-3.

[16] Singh V., Grover S., Kumar A., (2008), *Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach.* Eduction Research & Review, 3 (4), 162-168.

[17] Tummala V.R., Tang, C., (1996), *Strategic quality management, Malcom Baldrige and European quality awards and ISO 9000 certification: Core concepts and co mparative analysis,* Int J Quality & Reliability Management, 13 (4), 8-38.

[18] Taylor W.A., (1995), *Senior executives and ISO 9000: attitudes, behaviors and commitment*. Int J Quality & Reliability Management, 12 (4), 40-57.

[19] Sun H., (2000), *Total quality management, ISO 9000 certification and performance improvement*, Int J Quality & Reliability Management, 17 (2), 168-179.

[20] Escanciano C., Fernández E., Vázquez C., (2001), *Influence of ISO 9000 certification on the progress of Spanish industry towards TQM*, Int J Quality & Reliability Management, 18 (5), 481-494.

Establishing a Quality Assurance System in Arabic Language Institute, King Saud University

Hassan Alshamrani
King Saud University
Saudi Arabia
Dr.academy@gmail.com

Abstract: *A quality assurance system has been established in Arabic Language Institute (ALI), King Saud University (KSU), Saudi Arabia. The system is derived from the King Saud University's – Quality Management System (KSU-QMS) which is built on the bases of Approach (A), Deployment (D), Learning (L) and Integration (I). The instruments and tools necessary to apply the system have been designed and tested. The important tools consist of questionnaires, data based on reports and documents, interviews and workshops, Key Performance Indicators (KPIs) and benchmarks. The questionnaires and the workshops have targeted all ALI internal and external stakeholders. The application of the quality system include setting specifications of and reporting on academic programs and courses, training and orientation of faculty, staff and students, peer reviewing of academic affairs, and self-study assessment. The self-study assessment has been conducted based on the quality standards and criteria of the KSU-QMS and National Commission for Assessment and Academic Accreditation (NCAAA). The evaluation of the academic, research, management and community services affairs has revealed several points of strength and weaknesses which have been used to develop a well-structured strategic plan for improvement. The strategic plan for improvement focuses on inputs and processes which is expected to lead to a high level of outputs. The lessons learnt are documented to be used for future enhancement, and, thus, achieve Learning concept (L) of the KSU-QMS.*

Keywords: *Quality Assurance, Quality Management System, Strategic Plan, Organizational Structure, ISO 9001:2008, Arabic as a Second Language.*

The IQA according to KSU-QMS Handbook (2009) includes three stages which are auditing, assessment and assurance. Auditing means "ensuring that the system and documentation are developed and in place and in conformance and compliance with standards and criteria" (p. 23). The assessment refers to "ensuring that the system is performing or determining the level of performance based on the standards and criteria" (p. 23). The assurance means "ensuring that performance is developmental bringing about improvements and innovations"(p. 23).

Moreover, the KSU-QMS is based on the international best practices in the quality of higher education as well as the standards and criteria of the NCAAA (NCAAA, 2008d). It consists of 11 standards as follows:

1. Mission and Objectives
2. Governance and Administration
3. Management of Quality Assurance and Improvement
4. Learning and Teaching
5. Student Administration and Support Services
6. Learning Resources
7. Facilities and Equipment
8. Financial Planning and Management
9. Employment Processes
10. Research
11. Institutional Relationships With the Community

In addition, there are 58 criteria to assess the processes as well as 64 Key Performance Indicators (KPIs) to assess the outcomes. Assessing processes is based on four main aspects according to KSU-QMS Handbook (2009) which are:

A "APPROACH" which refers to the methods used to accomplish the process, its appropriateness and effectiveness and the degree to which the approach is repeatable and based on reliable data and information.

D "DEPLOYMENT" which refers to the extent to which approach is applied in addressing item requirements relevant and important to higher education, its consistency and coherence across all appropriate work units.

L "LEARNING" which refers to refining the approach through cycles of evaluation and improvement, encouraging

Introduction: Saudi Arabia is one of the pioneering Arabian countries in establishing quality assurance system and seeking accreditation to its higher education institutions and academic programs. The system has begun by launching the National Commission for Assessment and Academic Accreditation (NCAAA) in 2008. The NCAAA by-law is responsible for the establishment and improvement of standards. It is an independent authority reporting directly to the Higher Council of Education. It is also considered the supervising agency for accreditation of all post-secondary institutions and programs (NCAAA, 2008a).

King Saud University (KSU), located in Riyadh, is among the first institutions responding to the NCAAA's call to establish quality. KSU includes 23 colleges and institutes, and about 52393 students and 6667 faculty members (KSU Annual Report 2012). The university has already initiated both internal and external quality assurance systems in institutional and program levels. With the vast number of colleges and institutes, and subsequently, the enormous numbers of academic programs, the university has established Vice-Rectorate for Development and Quality.

The Vice-Rectorate for Development and Quality is responsible for founding and supervising quality at KSU. It begins by developing the strategic plan of the University and establishing the quality processes in administrative and academic levels. Several supportive deanships relate to this Vice-Rectorate including, Quality Deanship, Development Deanship, Skills Development Deanship, and Evaluation and Assessment Unit.

The Quality Deanship at KSU adopts a system for Quality Management referred to as "KSU-QMS" (King Saud University- Quality Management System). This system is based on the concept that quality and accreditation are closely related to each other. While quality deals with the "internal quality assurance - IQA", the accreditation deals with "external quality assurance - EQA" (KSU-QMS Handbook, 2009, NCAAA, 2008b). The KSU-QMS is built on the theory that IQA equals EQA when the first is well established and accurately applied (NCAAA, 2008c).

questionnaires and the workshops have targeted all ALI internal and external stakeholders. Interviews conducted include vice-dean of quality and development of the institute, the head of the quality unit, and staff in charge of the units of the institute. A systematic approach has been followed in this research starting from top to bottom. The top is represented by providing: 1) an overview about quality system in Saudi Arabia: 2) analysis and comprehensive description of the KSU-QMS. Once the KSU-QMS is fully described, its cascading within Arabic Language Institute is described as well. The ALI-QMS has been described in terms of the organizational structure comprising positions and responsibilities, and the tools and procedures used in applying the quality system. Afterwards, the application of the quality system has been described, and a link between the analysis outputs and strategic plan as a continuous improvement approach is explained. As part of continuous learning, the lessons learnt are highlighted and documented.

Literature review

Quality assurance has received a great concern in institutions of higher education. Koslowski (2006) explains that in the 1980's and 1990's quality was defined as excellence or limited supply and measured according to the internal resources of a given institution. These recuses include, but are not limited to, number of faculty, library volumes, reputation, and endowment. Higher education is facing a revolution of quality assurance all over the world universities (Strydom, Zulu, & Murray, 2004), which is considered a core component of higher education reforms (Bornmann, Mittag, & Daniel, 2006). Quality revolution in higher education means that universities must provide quality education and produce quality research (Anderson, 2006). The significance of quality in higher education comes from the fact that universities must be responsible for students, society, and employers (Frazer, 1994).

This section will shed some light on the quality definitions and how it has been viewed in higher education. Although literature exposes different definitions and interpretations of quality (Warn and Tranter, 2001), one of the controversial topics in higher education is how to define and measure "quality assurance". Quality assurance refers to the "planned and systematic actions necessary to provide adequate confidence that a product or service will satisfy given requirements for quality" (Borahan and Ziarati, 2002, p. 914). Woodhouse (1999) defines quality assurance as "the policies, attitudes, actions and procedures necessary to ensure that quality is being maintained and enhanced" (p. 30). According to one more definition, quality assurance means all the procedures, processes and systems that support and develop the activities of higher education institutions (Kontio, 2008).

Moreover, other researchers look at quality in higher education from different perspectives. For instance, Harvey and Knight (1996, p. 15) identify the following meanings attributed to quality; quality as exceptional, which refers to exceptionally high standards of academic achievement; quality as perfection, which focuses on processes and their specifications; quality as fitness for purpose, which measures whether or not the product has met the customer's specification or institution's requirements; quality as value for money, which assesses quality in terms of investment; and quality as transformation, which defines quality as a process of change, emphasizing the value of students. breakthrough change through innovation, sharing refinements and innovations across units.

I "INTEGRATION" which refers to the extent to which approach is aligned with organizational needs identified with measures, information, and improvement systems being complementary across processes and work units and plans, processes, results, analyses, learning, and actions are harmonized across processes and work units to support organization-wide goals. (p. 50)

On the other hand, assessing outcomes (results), according to KSU-QMS Handbook (2009), is based on four main aspects which are:

L "LEVEL" which refers to the current level of performance and its performance trend over a time period.

T "TREND" which refers to the rate (i.e., the slope of trend data) and breadth (i.e., the extent of deployment) of performance improvements.

C "COMPARISON" which refers to the performance relative to appropriate comparisons and/or benchmarks.

I "INTEGRATION" which refers to the linkage of the results measures (often through segmentation) to important student and stakeholder; program, offering, and service; and in process items. (p. 54)

Research questions

The purpose of this study is to explore and report on the experience of Arabic Language Institute in establishing a quality assurance system and its application. To describe this experience, this study attempts to answer the following general research question:

What is the experience of ALI in establishing a quality assurance system and its application?

This general question can be narrowed into the following minor research questions:

a. What are the organizational structure of quality management in ALI and the organizational structure of ALI?
b. What are the tools and procedures used to apply the quality system?
c. What are the main results obtained during testing and applying the quality system and how can ALI use the results for continuous improvement?
d. What is the relation of the quality system and the strategic plan?
e. What are the main lessons learnt?

Research dimensions

The main dimensions of this research are:

- **Locality:** Arabic Language Institute, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- **Human resources: Faculty, staff, students and stakeholders of ALI.**
- **Subject: Establishing a quality assurance system**
- **Timing: Academic years 2010/2012.**

Significance of the study

1- To the best of the researcher's knowledge, this study is the pioneering one regarding quality system in Arabic language institutes in the region.

2- This study will help other Arabic language institutions and programs in Arabic as a second or foreign language to develop a quality system.

Research methodology

The important research methods used in this study comprise questionnaires, inspecting data from reports and documents, conducting interviews and workshops, and defining Key Performance Indicators (KPIs) and benchmarks. The

As for measurements used in quality assurance, there are various ways to measure quality in higher education. One of the measures being used to provide adequate information about activities in an institution is the performance indicator (Segers & Dochy, 1996). Harvey (2004) defines performance indicators as quantitative data that provide a measure of some aspects of the performance of an individual or organization. Segers & Dochy (1996) argue, though, that performance indicators are not limited to quantitative approach, but rather they are empirical data of either qualitative or a quantitative nature. The performance indicators can be used in higher education institutions for internal management, comparison with other institutions, marketing image building, evaluation of teaching and research activities of individuals and departments, and students' entry and completion of courses (Fielden & Abercromby, 2001).

Quality assurance system in higher education can be summarized to include both internal and external processes. As presented by Coates (2005) and Anderson (2006) the internal process is conducted through self-assessment, performance, students' feedback, and peer review. The external process, on the other hand, is done through accreditation. A particular procedure such as accreditation is usually imposed by government and other external bodies (McKay and Kember, 1999). As mentioned previously, the KSU-QMS is built on both internal and external processes.

Previous research reveals various ways of defining and measuring quality assurance. Cheng and Tam (1997) and Pounder (1999) point out that quality in higher education can be interpreted and measured in a number of different ways. It seems that there is not yet a consensus on how to manage quality in higher education (Martens and Prosser, 1998). Therefore, a variety of quality management models have been employed in different higher education institutions. Most of these approaches have been discussed in this short literature review. Although, there are different ways of defining quality and various approaches of measuring and interpreting it, the purpose ultimately is establishing a quality management system in an institution. This is in particular, what Arabic language institute has been trying to do. Quality, however, is not an easy task to accomplish. It requires commitment, time, effort, and willingness of all members in an institution (Tam, 2006).

QMS at Arabic Language Institute (ALI)

Arabic Language Institute (ALI) (lately became Arabic Linguistics Institute) was founded in 1974. The objectives of the institute are teaching Arabic language to nonnative speakers, preparing teachers in Arabic as a second or a foreign language, and conducting research in applied linguistics and related areas of second language teaching and learning. The institute consists of a research center as well as three academic departments: 1) Language and Culture Department, 2) Applied Linguistics Department (previously Teachers Preparation Department), and 3) Teachers Training Department.

Regarding quality, Arabic Language Institute has established a quality management system. The quality management system is derived from the KSU-QMS which has been discussed in the introduction of this study. Arabic Language Institute quality management system (ALI-QMS) is constrained by the rules and guidelines of KSU-QMS because its application is mandatory over all KSU colleges and institutes. The ALI-QMS is described under four main

Furthermore, Harvey (1997) discusses five general approaches for defining quality in higher education institutions. These include (1) quality as exceptional, in which quality is associated with the conception of excellence; (2) quality as perfection, in which quality has consistent and error-free attributes; (3) quality as being fit for purpose, in which quality fulfills the requirements of stakeholders; (4) quality as value for money; and (5) quality meaning transformation, which means quality should result in an ideal change from the current state. Frazer (1994) has also identified three broad notions for quality in higher education, including (1) goals, (2) the process for achieving goals, and (3) how far goals are achieved.

Additionally, Bogue (1998) suggests four approaches to effective quality assurance systems in higher education. These include, Peer Review Evaluations, Assessment-and-Outcomes Movement, Total Quality Management, and Accountability and Performance Indicator Reporting (p. 9). In Peer Review Evaluations, quality assurance is achieved through accreditation, ranking and ratings, and program reviews. Assessment-and-Outcomes Movement includes development of performance evidence and gives attention to values. Regarding Total Quality Management, it deals with continuous improvement and customer satisfaction and it is used for effective quality assurance in higher education institutions. As for Accountability and Performance Indicator Reporting, the main concern is students' performance on entry examinations, professional examinations, and graduation rates. Although they are not synonymous, the terms "quality", "accountability" and "assessment" are frequently used interchangeably (Koslowski, 2006).

Moreover, Lim (2001) indicates that quality assurance refers to all policies and processes directed to ensuring the maintenance and enhancement of quality. Quality assurance procedures emphasize compliance, accountability, reliability, credibility, development and efficiency (Hodson & Thomas, 2003). Gibbons (1998) points out that the great concern quality assurance has received in both public and private universities is a result of increasing demand for accountability. In higher education, accountability is commonly cited as a justification for an emphasis on quality (Eriksen, 1995; Becket and Brookes, 2006).

Furthermore, there are various quality management systems and all have the same purpose: quality assurance. For instance, Lawrence and Mc.Collough (2001) introduce an assurances quality system to accommodate multiple stakeholders and the various roles of students. The system focuses on three customer groups: students, instructors, and employment organizations. Their system is called guarantees system and it appears to have a positive impact on the quality of education. The system has pleased both students and their parents.

Sangeeta *et al*. (2004) considers educational system transformational processes consisting of students' inputs, teachers, administrative staff, and facilities. The processes include teaching, learning, and administration, examination results, employment, and satisfaction. Students play a key role in the process and therefore are considered customers and consumers, and subsequently to pay a growing share of the costs of education, (Roffe, 1998). This has resulted in a competition among institutions and educational programs, and students consequently have a variety of educational options to choose from.

check how its quality management system is working (Tricker, 2013, Hoyle, 2009, Hernandez, 2010).

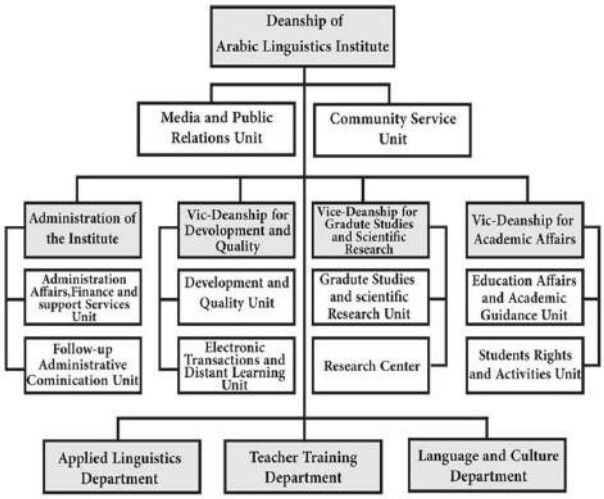


Fig. 1. The Organizational Structure of Arabic Linguistics Institute

In an attempt to establish the ISO 9001:2008 management system the Vice-Deanship for Development and Quality has developed an organizational structure for the institute (Figure 1). The hierarchical organizational structure comprises positions and responsibilities. It consists of the Institute Deanship and its units, three Vice-Deanships and their units, the institute management and its units, as well as three academic programs. ALI has completed the requirements, performed internal audits, and is waiting for an independent certification body to verify that the system is harmonious with the standards. The ALI hierarchical organizational structure can briefly be described as follows:

1. Deanship of Arabic Language Institute:

The Deanship of Arabic Language Institute is responsible for the Institute's educational, academic, research, administrative and financial affairs. It is also responsible for issuing required work decisions in accordance with the regulations of Higher Education Council and King Saud University.

a. Deanship of Arabic Language Institute - Media and Public Relations Unit:

The unit is responsible for publishing the activities of the Institute in different media, organizing visits and receiving delegations, and preparing for meetings and conferences of the Institute.

b. Deanship of Arabic Language Institute - Community Service Unit:

The unit is responsible for coordinating programs offered by the Institute for community service in the field of teaching Arabic language for nonnative speakers and preparing and training language teachers. The unit also coordinates for other activities offered by the institute for community services.

2. Vice-Deanship for Academic Affairs:

Vice-Deanship for Academic Affairs supervises the educational and academic processes for students at different stages. It also implements programs policies in relation to areas of students' affairs and educational services assistance.

a. Vice-Deanship for Academic Affairs - Education Affairs and Academic
b. Guidance Unit: The unit supervises educational and academic affairs at the Institute. It is responsible for guiding students academically.

headings which include 1) the Quality Organizational Structure, 2) Setting up the Tools, 3) Application of the Quality System and 4) the Results.

The quality organizational structure

Quality management is the most important factor in establishing a quality assurance system. Accordingly, the first step in establishing the ALI-QMS is developing Vice-Deanship for Development and Quality (VDDQ). The Vice-Deanship is managed by a Vice-Dean for Development and Quality and it is responsible for the following:

- Planning for academic accreditation.
- Supervising the development of the strategic plan of the institute.
- Following up and supervising the implementation of the strategic plan.
- Establishing ISO 9001: 2008 and developing the organizational structure.
- Overseeing the application of the quality system.
- Promoting the culture of quality and accreditation for faculty, staff and students.
- Stressing the importance of compatibility of educational programs with international standards.
- Enhancing quality in all institute inputs, processes, and outputs.
- Supervising and following up on the continuous assessment, offering awards and incentives for outstanding performance in all areas.
- Developing the institute educational facilities.

Moreover, two subsidiary units have been established under the Vice-Deanship for Development and Quality, namely 1) Quality and Development Unit, and 2) E-Transactions and Distance Learning Unit. Each subsidiary unit is managed by an executive manager with a specific responsibility and authority. The focus in this article, though, is on the first unit since the topic being discussed is related to development and quality.

There are various committees subsumed under the Quality and Development Unit. These include Academic National Accreditation Committee, International Accreditation Committee, ISO 9001:2008 Committee, Strategic Planning Committee, Curriculum Development Committee, Learning Resources Development Committee, Infrastructure and Facilities Development Committee, Research Development Committee, Community Engagement Development Committee, and Management Development Committee. These committees would meet regularly to discuss the progress and achievement in quality and development. Sometimes, the committees would include members from ALI management or academic departments to support with more insightful comments in various topics when needed.

Moreover, one of the steps ALI has taken to build quality management system in the institute is applying the standards of ISO 9001:2008 published by the International Organization for Standardization. ISO 9001:2008 is based on eight quality management system principles, including customer focus, leadership, involvement of people, process approach, system approach, continual improvement, fact-based decision making, and mutually beneficial supplier relationships. Using ISO 9001:2008 provides guidance and tools for companies and organizations and helps ensure that products and services meet customer's requirements. Accordingly, an organization must perform internal audits to

e. Administration of Institute - Follow-up and Communication Administrative Unit: It manages administrative communications and receives incoming and outgoing transactions of all Institute sections, and archives transaction files.

Setting up tools

The second step in the establishment of quality system is setting up and designing tools that will be used in assessment, evaluation and improvement. The important tool is the quality guide that has been designed by the university (KSU-QMS). Other related tools are the NCAAA templates (program specification, course specification, program report, and course report), questionnaires (students, alumni, faculty, administrative staff, and employers), documents, statistics, interviews, KPIs and benchmarks (NCAAA, 2008e).

Regarding questionnaires, there are various types of questionnaires being used including, student questionnaires, alumni questionnaires, employer questionnaires, faculty and administrative staff questionnaires. The student questionnaires have been designed to measure student satisfaction toward learning resources, academic guidance and support, teaching performance, curriculum and academic achievements. The alumni questionnaires focus on matching what is learnt and what is found in labor market. The employer questionnaires measure satisfaction toward academic and soft skills of the graduates. The faculty and administrative staff questionnaires deal with the adequacy of infrastructure and job satisfaction.

The vital tools that have been carefully designed are the Key Performance Indicators (KPIs) and benchmarks. The KPIs cover all activities of the ALI comprising teaching and learning, research, community services and management. About 33 quantitative and qualitative KPIs have been selected (Table 1). The benchmarks, on the other hand, have been carefully chosen on the basis of similarity in function of ALI as well as other good reputed international institutions. In addition to the previous tools and instruments, all the relevant documents, reports and statistics are collected and categorized.

Table (1) The selected KPIs applied by ALI (quoted from the NCAAA KPIs)

Standard/Broad Area	Key Performance Indicator
Management of Quality Assurance and Improvement	1. Students' overall evaluation on the quality of their learning experiences at the institution.
	2. Proportion of courses in which student evaluations were conducted during the year.
	3. Proportion of programs in which there was independent verification within the institution of standards of student achievement during the year.
	4. Proportion of programs in which there was independent verification of standards of student achievement by people external to the institution during the year.
Learning and Teaching	5. Ratio of students to teaching staff.
	6. Students overall rating on the quality of their courses.
	7. Proportion of teaching staff with verified doctoral qualifications.
	8. Percentage of students entering programs who successfully complete

c. Vice-Deanship for Academic Affairs- Students' Rights and Activities Unit:

This unit raises students' awareness to their rights and obligations. It also supervises students' activities and motivates them to participate in the university extracurricular activities. Moreover, it aims to foster alumni and closer ties them to the institute and the university after leaving the institute.

3. Vice-Deanship for Graduate Studies and Scientific Research:

It supervises graduate studies, and follows up scholarships of teaching assistants and lecturers in all departments of the Institute. It also supervises scientific studies and research.

a. Vice-Deanship for Graduate Studies and Scientific Research – Graduate

Studies and Scientific Research Unit: it supervises graduate programs in all departments of the Institute in coordination with the Deanship of Graduate Studies at KSU. It also seeks to enhance scientific research.

b. Graduate Studies and Scientific Research - Research Center:

The unit finances and supervises research projects and academic studies in the institute, and arranges for weekly short symposiums.

4. Vice-Deanship for Development and Quality:

The Vice-Deanship for Development and Quality deals with work relevant to strategic planning, management and leadership, development and quality processes, the achievement of accreditation, and the supervision of E-transactions and distance learning. It is charged with developing and improving performance in all aspects and promoting the culture of quality in all units of the Institute.

a. Vice-Deanship for Development and Quality - Development and Quality Unit:

The unit supervises professional development of employees, faculty members and administrators of the Institute. It is in charge of the preparation and implementation of the Strategic Plan and the measurement of the performance level of the Institute. It also supervises the process of accreditation nationally and internationally.

b. Vice-Deanship for Development and Quality- E-Transactions and Distance

Learning Unit: It is concerned with the development of applications and uses of technology within the institute, and the activation of electronic works in all aspects, including administrative, educational, and academic ones. It also manages the electronic portal of the Institute and supervises computer labs.

5. Academic Departments:

The institute includes three departments: Language and Culture, Teachers Training, and Applied Linguistics. They are responsible for educational and academic work, mainly teaching nonnative speakers of Arabic and preparing language teachers.

6. Administration of Institute:

It supervises the financial and administrative affairs in all sections in the Institute.

d. Administration of Institute - Administrative Affairs, Finance and Support Services Unit: The unit manages administrative operations and financial affairs of the Institute. It also provides support and assistance to all Institute departments and coordinates maintenance of classrooms equipment.

Standard/Broad Area	Key Performance Indicator
	30. Research income from external sources in the past year as a proportion of the number of full time teaching staff members.
	31. Proportion of total operating funds spent on research.
Community Service	32. Proportion of full time teaching and other staff actively engaged in community service activities.
	33. Number of community education programs provided as a proportion of the number of departments.

Application of the quality system

The third step in the establishment of quality is the application of the quality system. ALI has begun with conducting various training workshops targeting faculty, administrative staff and students. The aim of these workshops is to promote the quality culture and reduce resistance to change among ALI participants. The Vice-Deanship for Development and Quality (VDDQ) and its related unit and committees felt that the environment within ALI was ripe for initiating quality and participants became more willing to cooperate in applying quality system. Consequently, they began to apply the ALI-QMS according to the following instruments:

Specification and reporting of academic programs and courses

In establishing any quality system in higher education institutes, it is necessary to specify academic programs and courses in order to measure the outcomes versus the target. The three academic programs as well as their related courses at ALI have been specified using the templates and guidelines of National Commission for Assessment and Academic Accreditation NCAAA (NCAAA, 2008e). The main specified points include program identification and general information, economic, social and cultural factors, program relationship with the institution's mission, mission and goals of the program, development of special student characteristics or attributes, components of required field experience, project or research requirements, and development of learning outcomes in domains of learning (knowledge and skills). Other points include admission requirements for the program, attendance and completion requirements, regulations for student assessment and verification of standards, student administration and support, textbooks and reference material, and faculty appointments. In addition, participation in program planning, monitoring and review, professional development, orientation of new faculty, program evaluation and improvement processes, and allocation of responsibilities for learning outcomes to courses have also been specified. All these details are announced to students and faculty prior the academic year.

Moreover, at the end of each semester, the taught courses were fully reported, and at the end of each academic year the whole programs are reported. The main reported points are statistical information about student results, significant changes within the institution affecting the program, delivery of planned courses, program management and administration, program evaluation, quality of teaching, and action plan for improvement. These reports are based on student questionnaires and NCAAA templates.

Preparation of self-study

Standard/Broad Area	Key Performance Indicator
	them.
	9. Proportion of students entering postgraduate programs who complete those programs in minimum time.
	10. Proportion of students entering post graduate programs who complete those programs in specified time.
	11. Proportion of graduates from postgraduate programs who within six months of graduation are: (a) employed (b) enrolled in further study (c) not seeking employment or further study
Student Administration and Support Services	12. Ratio of students to administrative staff
	13. Proportion of total operating funds
	14. Student evaluation of academic and career counselling.
Learning Resources	15. Number of book titles held in the library in a proportion to the number of students.
	16. Number of web site subscriptions in a proportion to the number of programs offered.
	17. Number of periodical subscriptions in a proportion to the number of programs offered.
	18. Student evaluation of library services. (Average rating on adequacy of library services on a five point scale in an annual survey of final year students.)
Facilities and Equipment	19. Annual expenditure on IT as a proportion of the number of students.
	20. Number of accessible computer terminals per student.
	21. Average overall rating of adequacy of facilities and equipment in a survey of teaching staff.
	22. Internet bandwidth per user
Financial Planning and Management	23. Total operating expenditure (other than accommodation and student allowances) per student.
Faculty and Staff Employment Processes	24. Proportion of teaching staff leaving the institution in the past year for reasons other than age retirement.
	25. Proportion of teaching staff participating in professional development activities during the past year.
Research	26. Number of refereed publications in the previous year per full time equivalent member of teaching staff. (Publications based on the formula in the Higher Council Bylaw excluding conference presentations)
	27. Number of citations in refereed journals in the previous year per full time equivalent teaching staff.
	28. Proportion of full time member of teaching staff with at least one refereed publication during the previous year.
	29. Number of papers or reports presented at academic conferences during the past year per full time equivalent members of teaching staff.

Area	Examples of Strengths	Examples of Weaknesses
	of quality management – The majority of Faculty members engage in quality activities	
Learning and Teaching	There is a system in place for external evaluation – High student progression rate – Well-structured ILOs – Programs and courses are specified and annually reported	The curricula needs updating – The student feedback system needs improvement
Student Administration and Support Services	Automated student administration – There is a system for student support – Adequate fund for student extracurricular activities	The student feedback system toward the provided services needs improvement
Learning Resources	Well-equipped labs – Smart classrooms – High level of library services – Highly qualified Faculty	The number of smart classrooms is inadequate (this was before the transfer to the new building which well-equipped)
Facilities and Equipment	New infrastructure – Adequate safety and security systems – Well equipped labs – High speed internet access	The spaces are not sufficient to accommodate the increasing number of ALI participants
Financial Planning and Management	Adequate financial resources – Highly qualified strategic planning team - Achievable strategic plan	Ever-changing external environment; new challenges show up incessantly
Employment Processes	There are clear criteria for recruiting faculty and staff (Highly qualified faculty and staff)	Inadequate number of faculty and staff in academic programs
Research	Research facilities and funding are adequate	Low research productivity
Institutional Relationships With the Community	There are several collaborating community institutions which can cooperate with ALI	Lack of effective community partnership

The analysis results of the above mentioned areas are divided as enablers (inputs and processes) and results (outputs and outcomes). The inputs include human resources, human resources, infrastructure, legislations, financial resources, facilities and equipment whereas the processes include teaching and learning, research activity, managerial activity and community services. On the other hand, the results that ALI aims at include competent graduates, research production, customer satisfaction, quality improvement, and learning and growth. Besides the qualitative analysis, a quantitative analysis using the relevant KPIs has been carried out and a comparative study with the benchmarks has helped recognize the gap between the target and the current situation of ALI. The gap has been treated through defining ten strategic objectives that will be achieved through operational, tactic and strategic activities.

Conducting the self-study of ALI is the cornerstone in the development and enhancement of quality. Several committees have been assigned to assess certain areas of the eleven standards defined by the NCAAA. These standards include Mission and Objectives, Governance and Administration, Management of Quality Assurance and Improvement, Learning and Teaching, Student Administration and Support Services, Learning Resources, Facilities and Equipment, Financial Planning and Management, Employment Processes, Research, and Institutional Relationships with the Community. Under each standard there are various criteria and items that need to be accomplished. The committees have used the criteria and items of the best practices to assess the current situation of ALI. The different tools that are previously stated, including but not limited to, questionnaires, documents, reports, statistics, interviews, ..etc have been appropriately used. In turn, points of strength and weakness have been addressed for each area. In addition, the assessment results have been supported by the relevant KPIs which are discussed on the light of the selected benchmarks.

Developing strategic plan

Concurrent with the self-assessment study, the strategic plan of the ALI has been developed. The data and results have been shared and circulated among work teams. The different groups of internal and external stakeholders have been defined and engaged in preparation of the strategic plan. ALI mission, vision and values have been formulated and agreed up on. Based on the SWOT analysis, the Strengths (S), Weaknesses (W), Opportunities (O) and Threats (T) have been defined and used in defining SMART strategic objectives. The strategic objectives are divided into operational and tactic segments (ALI Strategic Plan, 2010). ALI strategic plan was one of the best strategic plans at King Saud University, and therefore, an award was offered to the institute by the university rector as recognition of its distinguished achievement.

Results and discussion

The analysis of results from the acquired multisource data revealed that ALI is distinguished in several areas (strengths); however, other areas still need improvements (weaknesses). These points are summarized in (Table 2).

Table 2 Self-study assessment of ALI

Area	Examples of Strengths	Examples of Weaknesses
Mission and objectives	Mission of ALI and academic programs is clear	Further awareness of ALI stakeholders with the mission is needed
Governance and Administration	There is a system for decision making - Documents, polices and regulations are available to all teaching faculty and staff	The system of integrity and accountability needs improvement
Management of Quality Assurance and Improvement	There is a system of Quality Assurance – the ALI leadership supports the quality activities – there is a well-structured organizational structure	Increased teaching load of faculty engaged in quality activities needs revision

shown in research, the culture and social effects can sometimes negatively affect the assessment process and then lead to biased results (see Chelimsky & Shadish 1977, Haveman 1987). Both fairness and transparency have been achieved because of quality awareness of ALI faculty and staff as well as a well-trained board of assessors. Another succeeding factor in establishing ALI quality assurance system is the accurate definition and engagement of the stakeholders. Both external and internal stakeholders are fully involved in the assessment process with certain duties and responsibilities. In addition, their role in implementing the strategic plan is precisely specified. The documentation system in ALI, both paper-based and electronic, has played a key role in circulating and accessing information for all participants during this experience. Also news dissemination, decision-maker participation, assessment process monitoring, fairness, transparency, accountability, problem facing and encouragement have been the main values guiding teamwork who has helped in establishing the quality system.

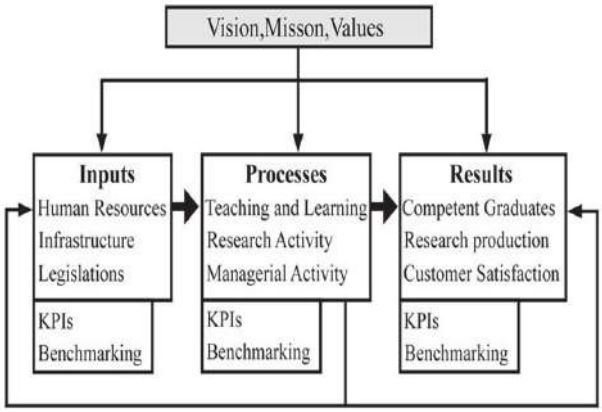


Fig. 2. The Quality Assurance Model of ALI

There are several lessons learnt from the experience of establishing quality system in Arabic Language Institute. The most important lessons are: 1) all quality activities and processes should be guided by vision, mission and values, 2) the leadership support is the main pillar in the quality process, 3) the constitution and diversity of quality team experience is valuable, 4) the deployment of the system is more difficult than its establishment, and 5) the link and integration of all quality processes whether the specification of courses and programs, training of faculty and staff, awareness of stakeholders, strategic planning, ...etc are very essential in the success of the quality system. The important conclusive point is that the quality improvement is an endless way and needs committed and vigilant team who works continuously and is aware of new and updated international practices.

Conclusions

A quality assurance system has been established in Arabic Language Institute (ALI), King Saud University (KSU), Saudi Arabia. The important tools used in the system include questionnaires, data based on reports and documents, interviews and workshops, KPIs and benchmarks. All ALI internal and external stakeholders have been involved in the system which has been applied to programs, courses, management, and ALI as a whole. The application of the quality system includes setting specifications of and reporting on academic programs and courses, faculty staff and student training, peer reviewing of

The objectives include twenty three initiatives (ALI Strategic Plan, 2010) as follows:

1- Improving the level of quality at the institute:

Initiative 1/1: Promoting the teaching processes at the institute to meet the requirements of academic accreditation.

Initiative 1/2: Implementing Quality Management Systems in the institute.

2- Qualifying the institute to become a consultancy resource for Arabic programs for speakers of other languages.

Initiative 2/1: Setting specific standards to promote the quality of teaching Arabic for speakers of other languages (TASOL).

Initiative 2/2: Providing academic consultations for local and international institutes of TASOL.

3- Building bridges of sustainable financial resources.

Initiative 3/1: Designing, producing and marketing TASOL teaching materials.

Initiative 3/2: Designing, producing and marketing TASOL training materials.

4- Communicating with the community inside and outside the University.

Initiative 4/1: Holding conferences and scientific meetings.

Initiative 4/2: Participating in exhibitions and related international activities.

Initiative 4/3: Providing language consultation services.

5- Promoting Academic Programs.

Initiative 5/1: Reviewing and promoting present programs.

Initiative 5/2: Establishing new academic programs.

6- Promoting scientific research and applied linguistics studies.

Initiative 6/1: Establishing a Chair for Arabic Applied Linguistic Research.

Initiative 6/2: Encouraging individual and team research projects.

7- Developing the administrative system at the institute.

Initiative 7/1: Computerizing all administrative work at the Institute.

Initiative 7/2: Promoting the administrative skills of the institute staff.

8- Providing a motivating teaching and learning environment.

Initiative 8/1: Developing the institute infrastructure.

Initiative 8/2: Promoting extra-curricular activities.

9- Developing faculty members at the institute.

Initiative 9/1: Attracting distinguished visiting and resident faculty members.

Initiative 9/2: Involving faculty members in training programs.

10- Promoting students' level.

Initiative 10/1: Promoting admission processes.

Initiative 10/2: Keeping close contact with graduates.

Initiative 10/3: Attracting excellent students.

Initiative 10/4: Involving students in related decision making processes.

These objectives and initiatives are tabulated in a manner that can be achieved through timeframes, responsibilities, indicators and costs. A well-structured plan for monitoring the achievement of the strategic plan was constructed in addition to a plan of communication of stakeholders. These objectives will lead to improving the inputs and processes to get the desired level of outputs as shown in (Figure 2).

The important practice in the quality experience of ALI is the fairness and transparency of the assessment process. As

11.Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. Quality in Higher Education, 11(1), 25-36.
12.Eriksen, S. D. (1995). TQM and the transformation from an elite to a mass system of higher education in the UK. Quality Assurance in Education, 3(1), 14-29.
13.Fielden, J., & Abercromby, K. (2001). UNESCO higher education study: Accountability and international co-operation in the renewal of higher education. Paris: UNESCO.
14.Frazer, M. (1994). Quality in higher education: An international perspective. In Green, D. (ed.) What is quality in higher education? UK: SRHE and Open University Press.
15.Gibbons, M. (1998). Higher education relevance in the 21st century. UNESCO World Conference on Higher Education, October 05-09, France, Paris.
16.Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. Tertiary Education and Management, 3(1), 25-35.
17.Harvey, L. (2004). Analytic quality glossary. Quality Research International. Retrieved on 15-2-2013 from The World Wide Web: www.qualityresearchinternatioanl.com
18.Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). Transforming higher education. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
19.Haveman, R.H. (1987). Policy analysis and evaluation of research after twenty years. Policy Studies Journal, 16(2), 191-218.
20.Hernandez, H. (2010). Quality audit as a driver for compliance to ISO 9001: 2008 standards. The TQM Journal, 22(4), 454-466.
21.Hodson, P., & Thomas, H. (2003). Quality assurance in higher education: Fit for new millennium or simply year 2000 compliant? Higher Education, 45(3), 375-87.
22.Hoyle, D. (2009). ISO 9000 quality systems handbook-updated for the ISO 9001: 2008 standard. Routledge.
23.Kontio, J., (2008). Quality assurance at higher education institutes: The role of educational initiatives. International Conference on Engineering Education, July 27-31, Budapest, Hungary.
24.Koslowski III, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. Quality Assurance in Education, 14(3), 277-288.
25.KSU Annual Report (2012). Department if Statistics and Follow-up, King Saud University.
26.KSU-QMS Handbook (2009) King Saud University Quality management system. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
27.Lawrence, J. J. & McCollough, M. A. (2001). A conceptual framework for guaranteeing higher education. Quality Assurance in Education, 9(3), 139-152.
28.Lim, D. (2001). Quality assurance in higher education: A study of developing countries. Burlington, VT, USA: Ashgate.
29.Martens, E. & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. Quality Assurance in Education, 6(1), 28-36.
30.McKay, J. & Kember, D. (1999). Quality assurance systems and educational development. Part 1: The limitations of quality control. Quality Assurance in Education, 7(1), 25-29.
31.NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008a), Handbook for Quality

academic affairs, and self-study assessment. The self-study assessment has been conducted based on the quality standards and criteria of the KSU-QMS and NCAAA. The evaluation of the academic, research, management and community services affairs have revealed several points of strength and weaknesses which are used to develop a well-structured strategic plan for improvement. The lessons learnt have been documented to be used for future enhancement and consequently achieve Learning concept (L) of the KSU-QMS.

In sum, the quality system has already been developed in ALI. The institute has been internationally accredited in terms of program level (see Alshamrani, 2013) and completely fulfilled the requirements of both ISO 9001:2008 as well as national accreditation based on NCAAA standards and criteria. ALI has also been recognized for developing and implementing a well-written strategic plan. The significant conclusive point, though, is that quality enhancement is an endless process. It needs committed and devoted team and committees who work persistently, taking into consideration the new and updated international practices.

Acknowledgement

The author thanks the Deanship of Scientific Research at KSU for funding this research.

The ALI leaders, academic and administrative staff are thanked for providing all the data and documents which are used in this study.

REFERENCES

1. Arabic Language Institute Strategic Plan (2010). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
2. Alshamrani, H. (2013). International academic accreditation for Arabic language programs for nonnative speakers: The experience of Arabic language institute at King Saud University. Journal of Reading and Literacy, 140 (1), 222-276.
3. Anderson, G. (2006). Assuring quality/resisting quality assurance: academic response to quality in some Australian universities. Quality in Higher Education, 12(2), 161-173.
4. Arabic Language Institute Strategic Plan (2010). King Saud University, Riyadh. Saudi Arabia.
5. Becket, N., & Brookes, M. (2006). Evaluating quality management in university departments. Quality Assurance in Education, 14(2), 123-142.
6. Bogue, E. G. (1998). Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals. *New Directions for Institutional Research, (99),* 7-18.
7. Borahan, N. G., & Ziarati, R. (2002). Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey. *Total Quality Management, 13(7),* 913-926.
8. Bornmann, L., Mittag, S., & Daniel, H. D. (2006). Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. Higher Education, 52(4), 687-709.
9. Chelimsky, E., & Shadish, W. R. (eds.) (1977). Evaluation for the 21st century: A handbook. Thousand Oaks, CA: Stage.
10. Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. Quality Assurance in Education, 5(1), 22-31.

Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 1), The System for Quality Assurance and Accreditation .

32. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008b), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 2), Internal Quality Assurance Arrangements.
33. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008c), Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia (Part 3), External Reviews for Accreditation and Quality Assurance.
34. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008d), Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions .
35. NCAAA (National Council for Academic Assessment and Accreditation) (2008e), Self-Evaluation Scales for Higher Education Institutions.
36. Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: Is quality a relevant concept? Quality Assurance in Education, 7(3), 156-163.
37. Roffe, I. M. (1998). Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education. Quality Assurance in Higher Education, 6(2), 74-82.
38. Sangeeta, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualising total quality management in higher education. The TQM Magazine, 16(2), 145-159.
39. Segers, M. – Dochy, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence. Studies in Educational Evaluation, 22 (2), 115-137.
40. Strydom, J. F., Zulu, N., & Murray, L. (2004). Quality, culture and change. Quality in Higher Education, 10(3), 207-217.
41. Tam, M. (2006). Assessing quality experience and learning outcomes. Part I: Instrument and analysis. Quality Assurance in Education, 14(1), 175-87.
42. Tricker, R. (2013). ISO 9001: 2008 for Small Businesses. Routledge.
43. Warn, J. R. & Tranter, P. (2001). Measuring quality in higher education: A competency approach. Quality in Higher Education, 7(3), 191-198.
44. Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In Knight, J. & de Wit, H. (Eds.) Quality and Internationalisation in Higher Education (p. 29-40). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Training students to elaboration environmental learning strategies

Prof. Zeinab El Zubeir
Faculty of Education
Khartoum University, Sudan

Abstract: *The feasibility of creating a environmental training program to facilitate the development of a generalized ability to use elaboration as an individual environmental learning strategy was investigated .seventy five Secondary students were randomly assigned to a training experimental, control, posttest-only group. Data analyses for the immediate posttest revealed significant mean differences favoring the experimental group on the free recall & trail 2 of the paired- associate learning tasks. On the delayed posttest, significant differences favoring the experimental group were obtained for the reading comprehension & trial 1 of the serial learning task. The results provide evidence that students can be trained to use elaboration to enhance environmental learning.*

Introduction:

The use of imaginal & verbal environmental elaboration as a cognitive strategy or skill implies that the learner uses a symbolic construction to add meaning to information he\she must learn. For example, in a paired associate task this might involve forming an integrating mental image or sentence to associate the two members of a pair. When studying text, elaboration could involve the drawing of inferences or implications. Alternatively the learning could relate the material to previous knowledge either directly or by analogy. A common goal for each of these procedures is to attempt to make the new information more meaningful by forming a relationship between the new & unfamiliar material & the old, already learned information .

Modern information –processing theorists postulate that the interaction of an individual 's cognitive structures & processes with incoming information results in the acquisition, retention, & retrieval of the information (Melton, 1980), procedures have been developed to examine the effects of mediation skills on learning & retention by instructing subjects in their use, presenting coding along with the to-be-learned materials, & training. The findings from this research on both classical mnemonic systems & their modern adaptations &derivations demonstrate that substantial increments in learning efficiency particularly for paired-associate of elaborative mediation skill or is provided with an encoding, such as an image or an integrating sentence, by the experimenter.. thus far however, there is a very limited body of literature directed toward the investigation of training &transfer effects of mediation skills & . Many of these studies involve the use of mildly retarded children & adolescents as subject .

Studies suggest that subjects can be trained in the use of imaginal &verbal elaboration skills . However, these studies did not establish the generalizability of the acquired skills to new learning materials & new task demand characteristics. Highly similar content materials & tasks were employed for training as well as for testing sessions . In addition, only two studies by Rohwer, (1997) provide training experiences over a time period greater than one or two sessions .If the use of elaboration is truly a general cognitive skill, then it is reasonable to speculate that a learner acquiring or refining such a skill would require practice & feedback spread over a temporal interval involving a variety of cognitive tasks as well as a variety of stimulus & task dimensions .The present study was designed to investigate the effects of diversified imaginal &verbal elaboration strategy training program upon the learning & retention (efficiency) of ninth-grade students. This target group was selected because the middle school years represent a transition from the highly structured instructional environment of the grade school to the instructional environment of the high school where the individual is responsible for a larger proportion of his or her learning .

Method:

A total of 8 of subjects were selected from the ninth-grade (1st secondary) student

Population of a Secondary school in Umdrman province, Khartoum state . Because it was considered that reading ability might be a confounding variable, the subject pool was selected to include students who were at or above the midrange of ninth-grade reading ability as defined by the Nelson-Denny Reading test .Approximately half the subjects were male(N =36) and were female(N=39).

Task Materials:

A set of 10 learning tasks was selected . the tasks selected were similar to standard classroom learning activities. Therefore, many of these tasks do not fit into the classical verbal learning paradigms. Several considerations guided the selection of these materials . First, it was necessary that the paragraphs be appropriate for the target population & that use a simple environmental vocabulary & sentence environmental structure so that readability would not become a serious problem.Second, in an attempt to foster generalization of the use of environmental elaboration learning strategies, different varieties of subject contents & task typographies were needed. However, an emphasis was placed on materials & tasks requiring memorization. The content areas represented include biology, English, family science, geography & vocational education .The learning tasks

selected included such diverse activities as the serial memorization of a list of ten planets .Each of the ten learning tasks was typed on a separate piece of paper. A packet containing the task sheets, scrap paper, & pencils was created for each student.

Design & procedure:

From the original pool of subjects individuals were randomly assigned to one three groups(Group 1, experimental or training group: Group 11.control or exposure group; Group 111, posttest –only group).

A series of seven 45-min sessions, each separated by a 1 week period, was scheduled for the administration of the experiment to each subject .Student met in groups of three to seven for each of the seven sessions.

For the experimental group, the first session consisted of a 10-min orientation &the presentation of the first three learning tasks, which required about 10 min each. The second through the fifth sessions were for the administration of the remaining tasks at a rate of four per session .

The subjects in the experimental, or training, condition were require to create a series of elaborators or mediation aids to help them learn the information in each of the ten learning tasks. Experimental – provided directions for the early tasks emphasized the properties of effective elaborators . Students listened to descriptions of imaginal & verbal elaborations they could use to help make the information in the learning tasks more meaningful to them .Then they were asked to work individually & to create their own elaborations or learning aids . for example, one of the early tasks involved reading a paragraph describing how water pollution differ from food contamination

Paragraph about: How do the water pollution differ from food contamination.

After the subjects read the paragraph they were given the following directions :

I want you to learn the information contained in this paragraph &, most important, I want you to develop learning aids to study this information. You must learn to distinguish between the water pollution & food contamination . Concentrating on pictures or images we form in our mind can be a powerful aid to our memory. So can forming sentences or little stories which help us to remember information we must learn .These are both different ways of trying to make new or unfamiliar material more meaningful to us so that it will be easier to learn .You can also try to relate the information contained in the reading to something else you already know . Then try to figure out as many ways as you can that the two are related or similar . I would like each of you to read this passage carefully &try to create some learning aids that you think will help you to learn the different properties of water pollution & food contamination .

Once all the students indicated that they understood the task, they were asked to work on their own & told to begin. The experimenter met with each student individually to discuss his\her "aids"& provide supportive &directive feedback . For example, if a subject was having difficulty creating an aid, the experimenter would agree that the task was difficult &provide a simple example for the student to work on .Or, if a subject was engaging in an inappropriate activity, such as rewriting the material instead of creating elaborators, the experimenter would paraphrase the original instructions & provide additional examples…Successful subjects were complimented on their work & encouraged to produce additional aids .

As the sessions progressed the experimenter provided less direction & fewer examples or suggestions concerning the creation of elaborators or learning aids .During the final training session, no directions or guidance were provided.

The control group subjects were exposed to the same stimulus materials as the training group, .but they were simply told to learn the information . They were not given any additional directions or strategy prompts The subjects in the posttest- only group did not meet at all during the first 5 weeks of the study . They were not exposed to the training materials or the training directions .A series of immediate posttests was administered to the experimental, control, & the posttest-only groups during the sixth session. The seventh session, a delayed posttest, occurred approximately one month after the sixth session.

Test Materials :

All of the subjects were tested on paired- associate, free recall, serial learning, & reading comprehension tasks during the sixth session . The paired – associate, free recall, & serial learning tasks were selected to test transfer to materials that were different from those used in training .To construct the word lists needed for these tests, a total of 154 words was selected from the norms published(Borkowski, 1999, and Rohwer, 2000,) on the concreteness, imagery & meaningfulness values for 925 nouns. The items chosen for use in this study were moderately concrete & meaning full with average concreteness ratings in the range of 3, 00 to 5, 50 on a 7 –point scale & meaningfulness values in the range of 4, 75 to 6, 75. The meaningfulness values are the average number of associates given by the subject in a 1- min period .Words were selected randomly from this pool to construct the paired associate, free recall & serial recall lists . The lists were created for each test; one was used for the immediate posttest & one for the delayed posttest.

Test Procedures :

Students were tested in groups of 8-14 & each student performed the following tasks in order :1- free call ;2- modified serial recall 3- paired –associate learning 4- reading comprehension .Every student was required to

perform each of these tasks during both the immediate & the delayed posttests

Free recall :
Twenty words were presented one at a time on a Da – lite screen .The presentation rate was 6 sec per word . On the recall trial the learners had 2 min in which to write down as many of the items they could recall without regard to order on a blank piece of paper .

Modified serial recall :
16 Words were presented one at a time on a da- lite screen .The presentation rate was 6sec. per word .Following this were two test trials during which the words were presented again in the same order. The learners were asked to write each word on the blank side of an IBM card before it appeared on the screen Again, the presentation rate was 6sec per word .

Paired- associate learning :
21 words pairs were given presented one at a time on a Da –Lite Screen .The study-test method was used with 80sec exposures of each pair for the study portion & 8-sec exposures of each stimulus for the test portion .Two complete trials were given to each learner.

Reading comprehension:
The students were each given a typewritten copy of a reading selection. They had 3 min to study the passage .Following this a sheet of questions was distributed . The students then had 3 min in which to answer six questions about the reading . This process was then replicated with a second reading assignment & an eight question test

Results discussion:
Reading environmental comprehension:
The data from the reading environmental comprehension measures were analyzed using planned comparison .The means for these comparison are presented on line 1 table1 .A planned comparison for the immediate posttest was performed between the experimental group & a combination of both the control & posttest-only groups .A second planned comparison was performed between the control & posttest-only groups . These results can be found in line 1 of table 2 &3 . Although the results of the planned comparisons of the data from the immediate posttest reading measure revealed no differences between the groups, the results of the planned comparison between the experimental &control-posttest-only group combination on the delayed posttest did reveal significant differences ($F(1, 51)=4, 32<0.5$ .The analysis comparing the control &posttest-only groups again showed no differences between the group means ($F<1$). It seems possible that experimental subjects continued to practice using environmental elaboration strategies in their daily learning tasks after the time of the immediate posttest . Post-experimental interviews as well as unsolicited student comments support the contention that some members of the training group continued to practice the mediation skills after the initial post-testing session . During the training these subjects had been exposed to several tasks involving recall from connected discourse . Assuming that reading environmental comprehension can be facilitated by environmental elaboration strategy training ., it is possible that additional environmental practice after the immediate posttest facilitated their performances on the reading environmental comprehension measures in the delayed post-testing session .As in the case with most skills, it is reasonable to conclude that cognitive skills could improve with practice after the end of formal training, allowing for greater flexibility & accuracy in their use.

Table (1): Mean & Standard Deviations for all three Groups on both Immediate & Delayed Posttest Measures.

	Immediate posttests=(N=57)				Delayed posttests (N=54)							
	Experimental control posttest only				Experimental control posttest only.							
Task	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**	**Mean**	**SD**
1-Reading	9, 47	2, 32	9, 32	1, 80	8, 47	2, 74	11, 83	, 92	10, 83	1, 82	11, 11	1, 41
2-Free-call	10, 00	2, 83	7, 32	3, 16	8, 10	2, 79	10, 28	2, 65	9, 11	3, 39	9, 22	3, 00
3-PAL-Two Trails	11, 55	6, 02	7, 92	6, 25	9, 00	5, 91	11, 75	5, 70	8, 94	6, 70	9, 28	5, 84
4- PAL-Trail-1	8, 37	5, 00	5, 47	5, 07	6, 47	4, 97	8, 50	4, 57	6, 28	5, 81	6, 28	4, 59
5-PAL-Trail-2	14, 74	5, 30	10, 37	6, 48	11, 53	5, 80	15, 00	4, 85	11, 61	6, 60	12, 28	5, 50
6- Serial-two trails	6, 58	3, 07	5, 39	2, 93	5, 34	3, 35	8, 28	3, 78	6, 56	3, 96	6, 53	3, 70
7 Serial-Traial-1	5, 89	2, 56	4, 63	2, 41	4, 37	3, 02	7, 05	3, 70	5, 33	3, 41	4, 89	2, 91
8-Serial-trail-2	7, 26	3, 44	6, 16	3, 25	6, 32	3, 47	9, 50	3, 63	7, 78	4, 18	8, 17	3, 75

Table(2):F values 7 Associated Probability for planned comparison between the experimental groups & posttest only. Groups on both immediate & delayed posttest measures

Immediate posttest (N=57) Delayed posttest (N=54)

Task	F	F	F	F
Environmental. Reading	0, 79	>, 05	4, 32	<.05*
Free recall	7, 73	<01*	1, 62	>, 05
Pal-two –trail	1, 07	>, 05	1, 59	>, 05
Pall-Trail-1	2, 90	>, 05	2, 34	>, 05
Pall-trail-2	5, 26	<, 05*	3, 45	>, 05
Serial-two trail	1, 18	>, 05	1, 59	>, 05
Serial-trail 1	3, 42	>, 05	4, 14	<, 05*
Serial-trail 2	1, 15	>, 05	1, 87	>, 05

Free Recall:

The results of analysis for the free recall test data are summarized in line 2 of table 1-3 .On the immediate posttest the planned comparison between the experimental group & the control –posttest –only groups combination revealed a significant performance difference in favor of the experimental groups (F (1, 54=7, 73 <, 01).

Table(3) : F values & Associated Probabilities for planned comparisons between the control &posttest-only groups on both immediate &delayed posttest measures.

Immediate Posttest Delayed posttest
N=57 N=54

Task	F	P	F	P
1- Reading	1, 13	>, 05	0, 35	>.05
2-Free-recall	0, 67	>, 05	0, 01	>, 05
Pal-two trails	0, 20	>, 05	0, 02	>, 05
Pal-trail-1	0, 38	>05	0, 00	>, 05
Pal-trail-2	0, 37	>, 05	0, 13	>, 05
Serial-two trials	0, 00	>, 05	0, 00	>, 05
Serial –trail 1	0, 01	>, 05	0, 16	>, 05
Serial-trail 2	0, 02	>, 05	0, 09	>, 05

The planned comparison between the control & posttest –only groups revealed no significant performance differences (F<1) These results are in agreement with the original hypothesis .However, the same comparison for the delayed posttest s revealed no significant differences for overall group comparison (F< 1) or for either planned comparison (f< 1) in both cases).

The free recall task is the least structured of the three laboratory tests included in the posttests. No restrictions are placed on the ordering or relations among the words during recall. The superior performance of the experimental group subjects on the free recall task in the immediate posttest suggests that they did use their newly acquire mediation skills . The several causes. First during the time interval separating the two administrations of the posttest measures, The differences between the groups may have been contaminated by The communication of the used of mediation Skills to control& posttest- only subjects by experimental subject .Although an attempt was made to prevent communication among the three groups about the experiment during the training period, many of the subjects presumed the project was concluded after the immediate posttest .In an attempt not to cue the delayed posttest, the subjects were not told about the importance of continuing to maintain silence about the project. It probably would have been more prudent to have attempted to retain the communication gap during this period through instructions similar to those used during the training period.

It is also possible that the effects of the training diminished over time .. On the basis of the reading comprehension test & the trail 1 serial learning data, this does not seem to be a probable cause but it is possible . Finally, it is possible that the experimental subjects peaked out on the immediate tests & showed no improvement over time, while the performance of the control & posttest-only subject increased over time due to the learning- to- learn effect of exposure to the task on the immediate posttest .

Paired-associate learning :

Data analyses for paired- associate learning (pal)were performed for both trails combined as well as for each trail separately (repeated measures) The results of these analyses can be found in lines 3-5 of tables1 &3 The only significant result obtained was in the planned comparison between the experimental & control-posttest- only groups combination on trail 2 of the immediate posttest (F(1, 54)=5, 26, P<, 05). These results do not provide strong confirmation of the original hypothesis. The superior performance of the experimental group on the second trail of the PAL task does, however, suggest that the additional time provided by the second trail may have been necessary to achieve significant facilitations of the formation of elaborations of the stimuli & responses . This spaced practice provided a second opportunity to encode an elaboration of the word pair. It is possible that at the early stages of mediational skill acquisition, greater time & practice is required for the creation of mediational aids than was allowed in one trails in this study . Further research is necessary to confirm or reject this hypothesis .

Serial Recall :

The data analyses for serial learning were also performed for both trails combined as well as for each trail separately (repeated measures) .The results of these analyses can be found in lines 6-8 of table 1-3 .The planned comparison between the experimental group & the control-posttest- only combination on trail 1 of the serial recall delayed posttest was the only

significant result (F (1, 51) = 4, 14, P <, 05 . Again these results do not strongly support the original hypothesis .he performance advantage on Trail 1 of the delayed posttest suggests a learning advantage for the experimental subjects on this first exposure to the list but this advantage fails to reach significance on trail 2 .Perhaps using numbers to identify the serial positions of the words, which is not a feature of the traditional serial learning task, may have changed the task to one in which the number became part of the stimulus .

In summary, the data from the immediate posttest revealed no significant differences between the means of the experimental, control, & posttest –only groups on the reading comprehension or serial recall measure. The results of the data analysis for the free recall measure did reveal a significant performance difference in favor of the experimental groups when compared to a combination of the control &posttest-only groups .The paired-associate learning data analyses also revealed a significant performance difference favoring the experimental group but only for the Trail 2 data . The delayed posttest data analysis revealed significant performance differences on the reading comprehension measure & Trail 1 of the serial learning tasks .Again, these differences favored the experimental group over a combination of the control & posttest-only groups .All other comparisons failed to reach significance

It should also be noted that for each of the 32 comparisons involving the experimental group, on both the immediate & the delayed posttests, the direction of the differences between the means favored the experimental group. The consistency of this finding is encouraging even though many individual comparisons did not reach significance . Previous research indicated that imaginal & verbal elaboration strategies for specific contents & tasks could be taught to naïve learners.

However, it remained to be determined whether generalized skills could be taught which would enable students to generate their own elaboration for a variety of learning tasks .The ability to generate &use generalize cognitive strategies seems to be much more relevant for school learning environments than the learning of specific mediation aids . The present study was undertaken in an attempt to provide data supporting the effectiveness of a generalized mediation skill training program. While it is difficult to draw conclusive support from the present data, the overall pattern of results & the finding of several significant comparisons are encouraging .

If the systematic learning of cognitive skills is to become an integral part of class room instruction, further research in this area is needed .First, it will have to be demonstrated that positive transfer can result from a generalized skill training program. From the experience gained in conducting the present study, it appears that several variables must be investigated, such as the types of training material & tasks to be used, sequencing of tasks by difficulty & complexity, length of training, individual differences in mediation skill acquisition, & appropriate post experimental evaluation techniques

Conclusion:-

A set of ten learning environmental tasks was selected, the tasks selected were similar to standard classroom Learning environmental activities .

Data analysis for immediate posttest revealed significant mean differences favoring the experimental group on the free-call and trial 2 of the paired-associate learning task.

The results provide that students can be to use elaboration to enhance environmental learning .

As in the case with most skills, it is reasonable to conclude that cognitive skills could improve with practice after for greater flexibility .The end of formal training, allowing and accuracy in their use .

References :

Borkowski, , J., (1999):"Transfer of mediation strategies in children: The role of activity &awareness during strategy acquisition" .Child Development, 47, 779-786.

Melton, A., , (1980):Coding processes in human memory .Winston & Son, Washington, USA.

El Zubeir, Z., (2012): Sudanese Studies, Wiki, P.P., Sudan

Rohwer, W., (1997):"Images &pictures in children 's learning". Psychological., Bulletin, , 73, 393-403.

Rohwer, W., (2000):" Elaboration training & paired – associate learning efficiency in children ". Journal of Educational Psychology, 62, 376-383.

Can Education Really Build Peace Bridges? A Critical Review of the American-Arab/ Muslim Partnerships in Higher Education

Ayman Rizk, PhD
Department of Leadership, Higher and Adult Education
Ontario Institute for Studies in Education
University of Toronto, Canada
Ayman.rizk@mail.utoronto.ca

Abstract: *The paper aimed at reviewing and analyzing the American-Arab/Muslim relations and its unprecedented deterioration after the September 11th attacks, understanding some of the reasons for the tensions and the lack of trust between the two camps, reviewing the American-Arab/education partnerships in higher education in the Middle East that provides high quality educational services to students from all over the world, and emphasizing the very essential role of education in that context to regain trust, build and maintain bridges of peace, mutual understanding, tolerance, respect and cooperation between American-Arab/Muslim nations. Adopting a critical analytical approach and building mainly on primary and secondary resources, the author argued and concluded that education is in the heart and mind of every Arab and Muslim from cultural and religious perspectives. The American education is highly appreciated by Arabs and Muslims and there is a wide agreement in Arab and Islamic worlds that American higher education is among the top systems in the world. The American education should be given the chance to be the heart of cooperation and partnership between Americans and Arabs/ Muslims as it represents the strongest soft power the USA possesses.*

Keywords: *American Higher Education, Quality, Education Hub, Partnership, Middle East, Education City, Academic City, Peace, Exchang.*

Introduction: The American-Arab/Muslim relations have witnessed an unprecedented deterioration after September 11th attacks that led to the death of more than 3000 innocents. The American military interventions in Arab and Muslim countries have led to increase the tensions and the lack of trust between Americans on one hand and Arabs and Muslims on the other hand.

However, in this context, the American-Arab/Muslim partnerships in higher education sector witness very rapid developments and American universities in the Middle East steadily achieve very significant expansions and their roles are continuously increased. The current study tries to review the American-Arab/education partnerships in education while focusing on higher education, its expansion in the Middle East, and the role that can be played by education to regain trust, build and maintain bridges of peace, mutual understanding, tolerance, respect and cooperation between American-Arab/Muslim nations.

Study Questions: As the current study aims at identifying the American-Arab/Muslim partnerships in the field of higher education in the Middle East and exploring the significant role education can play in reducing the tension, strengthening the relations, and building bridges of understanding, tolerance and cooperation between the two camps, it tries to answer the following questions:

1. What are the most important partnerships between the USA and Arab/Muslim countries in higher education?
2. What roles can education play in building bridges of peace, understanding, and tolerance between Americans and Arabs/ Muslims?

Significance of the Study: The study gains its importance as it discusses the American-Arab/Muslim partnerships in higher education and the expansions of American universities in the Middle East that provide high quality education services to their students. Those partnerships can be defined as a very recent experience and needs more studies. The significance of the paper in Comparative and International Education can be understood in the light of its contribution to identifying the most important partnerships in higher education between the USA and Arab/Muslim countries, and the expansions of the American universities in the Middle East that can be seen as an example of the best practices of fruitful cooperation with a lot of lessons to be learnt in the light of the continuous evaluation of those partnerships, exploring the pivotal role of education during times of tensions, stressing how it can fly far beyond the geographical borders with wings of peace and intimacy, and exploring its contribution to building bridges of peace, understating, mutual respect, and cooperation.

Methodology: The study adopts critical analytical approach in analysing the American-Arab/Muslim relations, identifying and reviewing partnerships between the USA and Arab/ Muslim countries in higher education and providing high quality educational services, while focusing on American universities in Lebanon, Egypt, United Arab Emirates and Qatar, analyzing and building arguments of how education can contribute significantly and directly to enhancing understanding, tolerance and peace between the two camps after their relations have been affected by a number of forces in a very negative way. The author relies mainly on primary and secondary resources on the American-Arab/Muslim relations, American higher education in the Middle East, American-Arab/Muslim partnerships in higher education and American universities in the Middle East including studies, reports, books, American universities' websites and other related documents on the internet.

Peace Bridges: Yes, But Why Tensions?

The development of the American relations with the Arab and Islamic worlds is really a very interesting and sensitive issue at the same time. Levin[1] indicated that the Americans started to feel the increasing importance of the Middle East in the *Cold War*. So, the United States, during the 1970s, under

[1] Y. Levin (2000). "*American Aid to the Middle East: A Tragedy of Good Intentions*". Washington, Institute for Advanced Strategic and Political Studies.

Nixon's administration, tried to draw Egypt, the most powerful Arab state out of the Soviet camp.

However, the American influence in the Middle East has witnessed a paradigm shift after the Peace-Treaty was signed between Egypt and Israel in 1979 to put an end for a long chain of wars between the two countries. The United States, represented by President *Jimmy Carter*, played a very crucial role in accomplishing the treaty. Even this step which can be seen as a positive movement towards peace, prosperity and development in the region, was refused, at that time, by the majority of Arab and Muslim countries who believed it has not provided a comprehensive solution for the Arab-Israeli conflict.

O'Connor and Griffiths[1] argue that the United States has used its armed forces, since 11 September 2001, against Afghanistan, Iraq, and has threatened to do so against other 'rogue' states. Since its military power is the one dimension of its superiority that dwarfs all others, there is a temptation to resort to precipitate military action at the expense of more complex but perhaps more effective instruments of foreign policy, including diplomacy and international law. In its '*War on Terror'*, the United States has selectively unleashed its military machine against states that it unilaterally decides are members of the *Axis of Evil.*

The American politics, practices, undesired interventions in the Arab and Muslim countries' affairs, its invasion of Islamic and Arabic countries under the umbrella of fighting terrorism, such as Afghanistan and Iraq, contributed to the decline of the American image in the Middle East. Moreover, America adopted double-scale policies against Arabs/Muslims. For example, while America calls for democracy and respect of human rights and plays the role of the cop of the world, it continues to violate human rights and values in *Guantanamo*. Besides, millions of innocents, including children in Iraq and Afghanistan, were the victims of American interventions in those countries. All those factors have created directly and collectively an increasing wave of anger against American administration and had probably led to an increasing escalation of extremism in the Middle East.

On the other hand, the Americans have a lot of doubts and mistrust towards Arabs and Muslims whom are seen as the enemy. The relations between the two camps reached its bottom after September 11th attacks that left more than 3000 innocent victims. One very important document that presents a recent and a comprehensive analysis of the American-Arab/Muslim relations is the speech delivered by the President Barak Obama in Cairo University in 2009 addressing Arabs and Muslims all over the world who were looking forward optimistically to seeing a positive change taking place. He confessed bravely of the increasing hatred to Muslims in all Western countries including America. He indicated that *" The attacks of September 11, 2001 and the continued efforts of these extremists to engage in violence against civilians has led some in my country to view Islam as inevitably hostile not only to America and Western countries, but also to human rights. All this has bred more fear and more mistrust"* [2].

The American President *George W. Bush*, after September 11th attacks, called for a *Crusade* mobilizing a general state of hatred towards Arab/Muslim worlds. The use of this word was criticized widely in Arab/ Muslim countries and was seen not only as a call for hatred but also as a declaration of a *Holy War* against them. But who was behind the attacks? It is very clear that the whole world suffers from terrorism and its unexpected attacks from time to time. However, the most countries that pay for and suffer from extremism and terrorism are still the Arab and Muslim countries themselves.

One of the important forces that contribute to increasing the tensions against Arabs and Muslims is the media. Media means have their agendas and they might do that on purpose. However, they should continue to respect their educational and reformative roles and call for common human values with the aim of building bridges of peace, tolerance and understating. The American media's influences and interventions have led to increase the hate crimes against Arabs and Muslims in the states and they are still at a high rate according to activists and reports despite efforts to combat the negative stereotypes and intolerance of Muslims and Arabs emerged after 9/11[3].

In this regard, a number of questions should be raised: How to put an end for this state of tension and mistrust between Americans and Arabs/Muslims? How to move forward towards realizing further cooperation for the good of Americans and Arabs and Muslims? And how to build bridges of peace, tolerance, acceptance and cooperation between the USA and Arab/Muslim worlds? Realistic and practical answers to these questions are found in *Obama*'s speech when he justified his visit to Cairo *"To seek a new beginning between the United States and Muslims around the world, one based on mutual interest and mutual respect, and one based upon the truth that America and Islam are not exclusive and need not be in competition. Instead, they overlap, and share common principles -- principles of justice and progress; tolerance and the dignity……I do so recognizing that change cannot happen overnight…..No single speech can eradicate years of mistrust,….In order to move forward, we must say openly to each other the things we hold in our hearts and that too often are said only behind closed doors. There must be a sustained effort to listen to each other; to learn from each other; to respect one another; and to seek common ground. As the Holy Quran tells us,* ***"Be conscious of God and speak always the truth."*** *…humbled by the task before us, and firm*

[1] B. O'Connor and M. Griffiths (2005). "*The Rise of Anti-Americanism"*. New York, Routledge.

[2] White House, Office of the Press Secretary. "*Remarks by the President on a New Beginning*". *June 4th 2009, Cairo University, Cairo*. Retrieved from: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-at-Cairo-University-6-04-09 (October 11th 2013)

[3] The Arab American News (2013)."*Hate Crimes against Muslims only Escalating 10 Years after 9/11"*. Retrieved from: http://www.arabamericannews.com/news/index.php?mod=article&cat=Community&article=6246 (October 10th 2013)

in my belief that the interests we share as human beings are far more powerful than the forces that drive us apart"[1].

However, *Obama*'s roadmap has not yet translated into practical measures and actual procedures while the USA still insists on taking the role of the cop of the world, outside the umbrella of the United Nations, without paying the due respect to the sovereignty of other countries; regardless of calls condemning such practices from all over the world including the USA.

Human beings are looking forward to living in peace, friendship, and cooperation that will lead for the prosperity of all. God created us on the basis of diversity and equality for a better and brighter life for both individuals and nations. He says: ***"O mankind, indeed We have created you from male and female and made you peoples and tribes that you may know one another. Indeed, the most noble of you in the sight of Allah is the most righteous of you. Indeed, Allah is Knowing and Acquainted"***[2].

American Education in Arab/Muslim Countries

Education can be seen as a very crucial pillar, an essential asset and a peace-bridge in pushing forward the American-Arab/Muslim relations as it is highly appreciated in both Arab and Muslim contexts for cultural and religious reasons.

In the following section, an overview of the American-Arab/ Muslim partnerships in higher education in the Middle East with a focus on *Lebanon, Egypt, Emirates,* and *Qatar*.

Lebanon

The American University of Beirut (AUB)

The American University of Beirut[3], founded in 1866, bases its educational philosophy, standards, and practices on the American liberal arts model of higher education, including six faculties: *Agricultural and Food Sciences, Arts and Sciences, Engineering and Architecture, Health Sciences, Medicine, and the Suliman S. Olayan School of Business*. The AUB offers more than 120 programs leading to the Bachelor's, Master's, MD, and PhD degrees. The AUB has around 700 instructional faculties and approximately 8,000 students and has become coeducational since 1922. It encourages freedom of thought and expression and seeks to graduate men and women committed to creative and critical thinking, life-long learning, personal integrity, civic responsibility, and leadership.

Egypt

The American University in Cairo (AUC)

The American University in Cairo[4] offers a vital bridge between the cultures of East and West, linking Egypt and the region to the United States and the rest of the world through scholarly research, study-abroad programs and partnerships with academic and research institutions. The AUC encourages its students to think critically, engage with the world's religious, political and cultural disciplines and find creative solutions to conflicts and challenges facing both the region and the world. The AUC acts as a regional think-tank for leading intellectuals, scholars, researchers and expert cadres to come together, debating public policy issues; engaging in outreach programs; providing a platform for the propagation of ideas to help solve contemporary social, political and economic problems; and conducting interdisciplinary research that has far-reaching implications in science, technology, desert development, gender studies, American studies, and economic and business history. The AUC has approximately 5,000 undergraduates from Egypt and 113 countries around the world. There is a worldwide network of more than 30,000 AUC alumni, with senior positions in finance, commerce, law, engineering, politics and culture, community service and computer science. The AUC boasts the largest English-language library in Egypt, and its Press is the leading publisher of English-language books in the Arab world.

United Arab Emirates

The American University in Dubai (AUD)

Founded in 1995, the American University in Dubai[5] is a private, non-sectarian institution of higher learning. With 2,600 enrolled students representing over one hundred nationalities in 2012/2013. The AUD offers both undergraduate and graduate degrees and a Certificate in Middle Eastern Studies. Its Center for English Proficiency (CFEP) conducts Intensive English-programs to develop university-level English language skills for students before commencing their academic programs. Syllabi and textbooks are often the same as those taught in similar courses in the United States. The AUD's curricula across its degree-granting disciplines are skill-directed and career-oriented. According to the AUD, it is imperative that educational programs should be delivered with an international perspective and that a tolerance for cultural diversity should be promoted through both curricular and extra-curricular activities.

The American University of Sharjah (AUS)

Founded in 1997, the American University of Sharjah[6] is a not-for-profit institution, a leading comprehensive coeducational university that serves students from the region and around the world. The AUS's faculty and staff are of high

---

[1] White House, Office of the Press Secretary, Op. Cit.

[2] Quran, *"Surat Al-Hujurat"*, Verse 13. Available at: http://quran.com/49/13

[3] American University of Beirut (2013). *"American University of Beirut: About Us"*. Retrieved from: http://www.aub.edu.lb/main/about/Pages/index.aspx (December 20th 2013)

[4] American University in Cairo (2013). *"An American Liberal Arts University in the Heart of the Middle East"*. Retrieved from: http://www.aucegypt.edu/about/Pages/AboutAUC.aspx (December 15th 2013)

[5] American University in Dubai (2013). *"About the American University in Dubai"*. Retrieved from: http://www.aud.edu/About_AUD/Overview/overview.asp (December 12th 2013)

[6] American University of Sharjah (2013). *"About the American University of Sharjah"*. Retrieved from: http://www.aus.edu/info/200124/about_aus (December 10th 2013)

distinction and are dedicated to sustaining the highest standards of academic excellence. Students are chosen for their academic potential and come from over 80 different nations, creating a learning environment of breathtaking cultural diversity. The AUS is licensed and its programs are accredited by the Commission for Academic Accreditation of the Ministry of Higher Education and Scientific Research in the United Arab Emirates. The AUS is also accredited in the United States of America by the Commission on Higher Education of the Middle States Association of Colleges and Schools. The Bachelor of Science degree programs in chemical engineering, civil engineering, computer engineering, electrical engineering and mechanical engineering offered by the College of Engineering are accredited by the Engineering Accreditation Commission of ABET. The Bachelor of Science degree program in computer science offered by the College of Engineering is accredited by the Computing Accreditation Commission of ABET. The Bachelor of Science in Business Administration as well as the Master of Business Administration and Executive Master of Business Administration degrees offered by the School of Business and Management are accredited by the Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB). The Bachelor of Architecture program of the College of Architecture, Art and Design is accredited by the National Architectural Accrediting Board (NAAB) of the United States.

New York University – Abu Dhabi (NYUAD)

The New York University – Abu Dhabi[1] is the first comprehensive liberal arts and science campus in the Middle East to be operated abroad by a major American research university. The NYUAD draws students from around the world, prepares them for the challenges and opportunities of interconnected world, and equips them for leadership in all arenas of human endeavour. At the NYUAD, learning takes place across the campus in classrooms and in residential houses through participation in clubs and sports and during informal campus gatherings. Research is integral to the undergraduate experience at the NYUAD, and it will also drive the University's graduate programs. The mission of the UNYAD is to provide undergraduate students with an exceptional education, built on both the traditions of the finest liberal arts colleges and the resources and ideals of a major research university with the aim of nurturing in students the analytic and communicative skills, the breadth and depth of intellect, and the international perspective and experience that leadership in increasingly interconnected world requires; engaging them in active pursuit of knowledge and understanding; fostering in them the readiness and ability to embrace conceptual and ethical complexity; strengthening their confidence and ability as producers of knowledge; and offering them opportunities that reinforce their development into wise and effective agents in the world.

Dubai International Academic City

Dubai International Academic City[2] was launched in April, 2007. The campus was developed to accommodate the needs of many academic partners to expand their campuses, due to the growth of the education sector and influx of students in Dubai. It started in 2007 with 10 universities and 2,500 students and grew in 2010 to host 27 regional and international universities and nearly 20,000 students. Currently there are universities from 11 different countries that offer more than 400 programs. For the purpose of this study, the focus is limited to the American universities:

Michigan State University (MSU) Dubai

Under the direction of Michigan State University's International Studies & Programs office in Michigan, USA, and in collaboration with Dubai International Academic City, the MSU in Dubai[3] is focusing on Master's degree programs, custom and open enrollment executive education programs, research and consultancy, and Study Abroad opportunities. The MSU Dubai offers a Master of Human Resources and Labor Relations program designed to meet the needs of working professionals. It began offering two new Master's programs in fall 2012: a Master of US Law and a Master of Jurisprudence.

The MSU Dubai offers coursework in a variety of formats for Master's degree including classroom teacher-led instruction, on-line classes, seminars, and special symposia and hands-on learning through internships and study abroad programs. The MSU Dubai gives students the opportunities to enrich their academic and student life experience through the resources, on-line activities and support of a world-class university. The degrees awarded at the MSU Dubai campus are issued by the home campus in Michigan and are accredited by the same local accrediting bodies. The academic license attests to the fact that the quality of the institution, faculty and teaching in Dubai is equal to their quality in the mother university[4].

Hult International Business School

Hult International Business School in Dubai offers a number of Bachelors and Master degree programs in Business and Administration. Recognizing the importance of a global perspective and the exciting job opportunities that are available in the world's fastest growing economies, Hult International Business School offers its students the

[1] New York University Abu Dhabi (2013). "*About New York University Abu Dhabi*". Retrieved from: http://nyuad.nyu.edu/about.html (December 4th 2013)

[2] Dubai International Academic City (2013a). "*Company Profile*". Retrieved from: http://www.diacedu.com/about-diac/company-profile (December 15th 2013)

[3] Michigan State University Dubai (2013). "*Michigan State University Dubai*". Retrieved from: http://dubai.isp.msu.edu/ (December 17th 2013)

[4] Dubai International Academic City (2013b). "*Michigan State University Dubai*". Retrieved from: http://www.diacedu.com/academic-partners/american-universities/46-michigan-state-university-dubai (December 2nd 2013)

opportunity to study in other campuses in Boston, San Francisco, London, and Shanghai[1]. Hult offers its students the chance to live in different cities and interact with peers of 140 nationalities, speaking 105 languages. Students can pick their home campus and then spend up to three months studying at two others[2].

Qatar

The Education City in Doha

The Education City in Doha*, founded in 1995, represents a very significant change in terms of internationalization of higher education. It hosts a number of the highest-ranking and most prestigious American and Western universities that provide high-quality education opportunities not only to Gulf-States' and Arab students but also to students from all over the world. The Education City in Doha hosts six American universities:

1. Virginia Commonwealth University in Qatar (VCUQ)

Virginia Commonwealth University in Qatar was the first campus established in Education City with the aim of providing a learner-centered environment that fosters inquiry, discovery and innovation in a global setting. The VCUQ has established itself as a center of excellence for education and research in art and design[3]. The VCUQ's graduates are pursuing successful careers within the government, nonprofit and private industries in Qatar and around the world. Many have established their own businesses and consequently contributed to the development of the small and medium enterprise culture[4].

2. Weill Cornell Medical College in Qatar (WCMCQ)

The WCMCQ offers pre-medical and medical studies leading to the Cornell University M.D. degree. It is the first US University to offer its M.D. degree overseas and the first medical school in Qatar. Student numbers have increased from 25 in the first year pre-medical students in the fall of 202 to over 270 students from more than 36 countries in the fall of 2010. There are exchanges of expertise with faculty-physicians from New York Presbyterian/Weill Cornell Medical Center. Faculty and staff of Weill Cornell in New York City and in Doha are working on building the research capacity of Qatar in partnership with Qatar Foundation, the Supreme Council of Health, and other organizations. Students have opportunities to participate in advanced research. For example, the Summer Research Program enables them work under the mentorship of leading investigators at Weill Cornell in the USA[5]. The mission of the WCMCQ is to provide the finest education possible for medical students, conduct research at the cutting edge of knowledge, improve health care and provide the highest quality of care to the community[6].

3. Texas A&M University at Qatar (TAMUQ)

Texas A&M University offers engineering Bachelor's degrees in chemical, electrical, mechanical and petroleum engineering and a Master's degree in chemical engineering as well as providing instruction in science, mathematics, liberal arts and the humanities. The curricula offered at the TAMUQ are identical to those taught at the main campus in College Station, Texas in a coeducational setting. The TAMUQ is committed to educating students with the technical expertise, the leadership skills and the broad world view necessary for them to serve as leaders in industry, government and academia. In collaboration with Qatar Foundation and its Education City partners, the TAMUQ is building a community of learners, scholarly researchers, and leaders[7].

The inaugural class of the TAMUQ started on September 7, 2003, with 29 students, of whom 24 were Qatari whereas current student body is composed of nearly 550, undergraduate and graduate, from more than 30 countries taught by more than 90 faculty with expertise in engineering, sciences and liberal arts. A student leadership exchange program takes place in the spring of each academic year where 10 students from College Station visit the Qatar campus and in

[1] Dubai International Academic City (2013c). *"Hult International Business School"*. Retrieved from:http://www.diacedu.com/academic-partners/american-universities/45-hult-international-business-school (December 7th 2013)

[2] Hult International Business School (2013). "*Why Hult*". Retrieved from: http://www.hult.edu/en/about-hult/why-hult/ (December 3rd 2013)

* The author visited the Education City in Doha while attending the International Conference on *"Literacy challenges in the Arab Region: Building Partnerships and Promoting Innovative Approaches"*, organized by UNESCO in collaboration with Qatar Foundation, Doha, Qatar, 12th to 14th March 2007.

[3] Education City (2013e). "*Virginia Commonwealth University Qatar"*. Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/197/1/virginia-commonwealth-university-qatar (December 6th 2013)

[4] Virginia Commonwealth University in Qatar (2013). "*About Virginia Commonwealth University"*. Retrieved from: http://www.qatar.vcu.edu/at-a-glance (December 16th 2013)

[5] Education City (2013f). "*Weill Cornell Medical College in Qatar (WCMCQ)"*. Retrieved from:http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/198/1/weill-cornell-medical-college-in-qatar (December 6th 2013)

[6] Weill Cornell Medical College in Qatar (2013). "*Purpose and Mission"*. Retrieved from: http://qatar-weill.cornell.edu/aboutUs/purposeMission.html (December 17th 2013)

[7] Education City (2013d). "*Texas A&M University at Qatar (TAMUQ)"*. Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/199/1/texas-am-university-at-qatar (December 6th 2013)

return 10 Texas A&M at Qatar students visit the College Station campus for a week over spring break[1].

4. Carnegie Mellon University in Qatar (CMUQ)

Since its start in 2004, the CMUQ[2] continues to grow, providing a prestigious education to 400 students from 42 countries. The CMUQ offers five undergraduate degree programs in Biological Sciences, Business Administration, Computational Biology, Computer Science and Information Systems. The CMUQ's curriculum focuses on teaching problem-solving skills that are easily adaptable to ever-changing technologies and demands. The CMUQ is committed to the success and welfare of each of our students. Intellectual excellence, physical health, emotional wellbeing, social engagement, ethical development, professional capabilities, leadership and a commitment to the community are core values[3].

5. Georgetown University School of Foreign Service in Qatar (SFS-Q)

At Georgetown University School of Foreign Service, established in 2005, students have the opportunity to major in International Economics, International Politics or Culture & Politics. Students may also obtain certificates in American Studies or Arab and Regional Studies. Students develop a range of tools and methodological approaches to cultural analysis while studying the links between cultural identity and questions of power and authority in society. They understand economic relationships among countries, and learn to evaluate the effects of policy on the economic welfare of individuals, firms, and countries. Further real world training takes place through student engagement in a variety of clubs and organizations, as well as in sports. Georgetown's Model United Nations conference brings together 300 students to Qatar annually. Graduates are prepared for diverse career paths to join more than 15,000 alumni in leadership roles around the world[4].

6. Northwestern University in Qatar (NUQ)

The NUQ, founded in 2008, offers a Bachelor of Science degree in Journalism or Communication. The Journalism Program prepares students to work in journalism and related fields as producers, writers, reporters, editors, photographers or public relations professionals. The Communication program aims at preparing students to work in film, advertising, television and entertainment as media executives, screenwriters, directors, policy makers or media analysts[5]. While graduates of the NUQ earn either a Bachelor of Science degree in Journalism or Communication with all the technical skills required to launch their professional careers, they are given the chance to complete a certificate in Middle East studies. The NUQ's vision is that journalists and media professionals graduated from the NUQ will help bring the story of the Middle East to the wider world and influence the political, cultural and social life of the countries where they are. The NUQ ensures that graduates are broadly educated in areas beyond their specialties with an emphasis on flexibility of mind and a capacity for critical thinking and clear expression[6].

The Role of Education

Education can contribute significantly in improving the ties between Americans and Arabs/Muslims. American education in particular is a very essential pillar in this regard as it is highly appreciated in Arab and Muslim countries. According to Terry[7], experts agree education is the best defense against stereotyping of all peoples, including Muslims and Arabs, whereas ignorance is the best friend of bigots. The President of Cornell University, David Skorton, while referring to the American higher education expansions in the Middle East and stressing the very significant role of education in reducing tensions and enhancing understanding among nations, argues that "***Higher education is the most important diplomatic asset we have. I believe these programmes can actually reduce friction between countries and cultures"*** [8].

Charles Thorpe, the Dean of Carnegie Mellon in Qatar, emphasizes the importance of the interaction, between students in Qatar and their peers in the USA, via regular

[1] Texas A&M University at Qatar (2013). "*Quick Facts*". Retrieved from: http://www.qatar.tamu.edu/about/quick-facts/ (December 15th 2013).

[2] Carnegie Mellon University in Qatar (2013). "*About Carnegie Mellon University in Qatar*". Retrieved from: http://www.qatar.cmu.edu/fast-facts-demographics (December 5th 2013)

[3] Education City (2013a). *"Carnegie Mellon University in Qatar (CMUQ)"*. Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/200/1/carnegie-mellon-university-in-qatar (December 6th 2013)

[4] Education City (2013b). "*Georgetown University School of Foreign Service in Qatar (SFS-Q)*". Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/201/1/georgetown-university-school-of-foreign-service-in-qatar (December 11th 2013).

[5] Education City (2013c). *"Northwestern University in Qatar (NUQ)"*. Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/203/1/northwestern-university-in-qatar (December 11th 2013)

[6] Northwestern University in Qatar (2013). "*About Northwestern University in Qatar*". Retrieved from: http://www.qatar.northwestern.edu/about/index.html (December 11th 2013)

[7] J. Terry (2010). "*U.S. Politics, Media and Muslims in the Post-9/11 Era*", in "*Islam in the Eyes of the West: Images and Realities in an Age of Terror*", edited by Ismael, T and, A Rippin, New York, Routledge.

[8] O. Al-Khairy (2010). "*American Dreams of Reinventing the "Orient": Digital Democracy and Arab Youth Cultures in a Regional Perspective*". In A. Mazawi and R. Sultana (Eds.), "*World Yearbook of Education 2010: Education in the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*", (pp. 319--334). New York: Routledge, P 325.

videoconference-discussions that help break down stereotypes and dispel myths and create bridges of understanding and tolerance indicating that: ***"It doesn't always change people's opinions, but it does help to build understanding and tolerance"*** [1]. American students are satisfied with their education experience in the Middle East and encourage their citizens to seize the same opportunity. For example, Yancee Hardy, a student from Utah, at the Education City in Doha, invites and encourages his citizens to study in Qatar suggesting that ***"More Americans should come and study here"***[2]. He has the chance to share his views on American issues with his colleagues and at the same time he learns from others' points of views indicating ***"I love discussing American history in Qatar and hearing other viewpoints"***[3]**.**

American higher education in the Middle East expands very rapidly due to its high quality and the increasing demand especially in *Education Hubs,* as in the United Arab Emirates and Qatar, which can be defined[4] as designated regions intended to attract foreign investment, retain local students, build a regional reputation by providing access to high-quality education and training for both international and domestic student, and create a knowledge-based economy. They can include different combinations of domestic/international institutions, branch campuses, and foreign partnerships, within the designated region.

Students, at the American universities in the Middle East, normally have the chance to attend part of their programs in the mother universities in the USA whereas students at the mother universities in the States have the chance to take some of their courses in the American universities in the Middle East. So, students from the two campuses have the chance to experience and get in depth knowledge of the other's culture, customs, traditions and views. In particular, American students have the chance to come to the Middle East where they can directly interact with their Arab and Muslim peers, form their own experiences, get better and correct understanding of the Arab/ Muslim peoples, culture, customs and traditions that have been widely distorted by the media through the negative depictions of Arabs and Muslims.

The exchange of teaching faculties between the mother American universities in the USA and the American universities in the Middle East help the American and Arab/ Muslim teaching faculties to get in-depth knowledge of the other's culture and views that will enhance understanding, tolerance and respect. That knowledge is reflected by those staff in their teaching and courses where they transfer their experiences and reflections to their students in the States, in the Middle East or wherever they practise their teaching; which will be particularly beneficial to those who have never been to the Middle East or to the States from the two camps.

The American universities in the Middle East can be seen as global forums where faculties and students from all over the world gather, exchange their experiences, share their views and learn together which creates a precious chance to know about each other and learn from each other, and exchange their views and thoughts on different issues, and correct their misunderstandings and misconceptions about the other. That provides a unique environment of getting more knowledge and in-depth understanding about the other's culture, views, and beliefs in a supportive friendly context. That state of interaction will enhance tolerance, understanding and friendship among students from the two camps. Consequently, those students can transfer their understandings and experiences to their families and friends who have not been to the Middle East or the States. American Higher education in the Middle East represents both mechanisms and channels of enhancing understanding, tolerance and friendship. At the same time, it is a reflection and personification of effective cooperation and partnership.

Conclusion

Education has been and will be always an ambassador of peace and friendship. It is in the heart and mind of every Arab and Muslim, even those who did not get any education opportunities for different reasons, from cultural and religious perspectives. There is a wide agreement in both Arab and Islamic worlds that American higher education is among the top systems in the world. Scholars and students exchange, sharing knowledge, culture and values, with the aim of enhancing acceptance and understanding, should be part of any educational programs and processes under the umbrella of American-Arab/Muslim partnership.

The American higher education and its institutions in the Middle East should be seen as the main pillar of cooperation between the USA and Arab/Muslim nations. At the same time, it should be given the chance to be the heart of cooperation with the aim of destroying the high walls of tensions and mistrust and encourage all parties to work side by side within a framework of transparency, openness and honesty. It is the strongest soft power the USA possesses and probably will succeed in what politics, diplomatic efforts and aid programs may fail to achieve.

[1] M. Kielburger and C. Kielburger (2008). *The Successful Export of American education: Twice-a-week in the U.S.-Arab Encounters Course, The Professor sets up the Video-conference Screen at the Front of the Classroom,* Vancouver Sun, August 11th 2008. Retrieved from: http://www.canada.com/vancouversun/news/editorial/story.html?id=b777300d-8892-4911-97db-13ea8a025df2 (December 10th 2013)

[2] D. C. Hanley (2007). "*Qatar's Education City is Building Bridges to a Better Future*. The Washington Report on Middle East Affairs", 26(6), 30-31. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/218793094?accountid=14771(January 5th 2014).

[3] Ibid

[4] Global Higher Education (2013). "*Education Hub*". Retrieved from: http://www.globalhighered.org/edhubs.ph (December 22nd 2013).

References

1. Al-Khairy, Omar (2010). "***American Dreams of Reinventing the "Orient": Digital Democracy and Arab Youth Cultures in a Regional Perspective"***. In A. Mazawi and R. Sultana (Eds.), *World Yearbook of Education 2010: Education in the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power* (pp. 319--334). New York: Routledge.
2. American University in Cairo (2013). "***An American Liberal Arts University in the Heart of the Middle East".*** Retrieved from: http://www.aucegypt.edu/about/Pages/AboutAUC.aspx (December 15th 2013)
3. American University in Dubai (2013). "***About the American University in Dubai"***. Retrieved from: http://www.aud.edu/About_AUD/Overview/overview.asp (December 12th 2013)
4. American University of Beirut (2013). "***American University of Beirut: About Us"***. Retrieved from: http://www.aub.edu.lb/main/about/Pages/index.aspx (December 20th 2013)
5. American University of Sharjah (2013). "***About the American University of Sharjah".*** Retrieved from: http://www.aus.edu/info/200124/about_aus (December 10th 2013)
6. Carnegie Mellon University in Qatar (2013). "***About Carnegie Mellon University in Qatar"***. Retrieved from: http://www.qatar.cmu.edu/fast-facts-demographics (December 5th 2013)
7. Dubai International Academic City (2013a). "***Company Profile"***. Retrieved from: http://www.diacedu.com/about-diac/company-profile (December 15th 2013).
8. _____2013b). "***Michigan State University Dubai".*** Retrieved from: http://www.diacedu.com/academic-partners/american-universities/46-michigan-state-university-dubai (December 2nd 2013)
9. _____(2013c). "***Hult International Business School"***. Retrieved from: http://www.diacedu.com/academic-partners/american-universities/45-hult-international-business-school (December 7th 2013)
10. Education City (2013a). "***Carnegie Mellon University in Qatar (CMUQ)".*** Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/200/1/carnegie-mellon-university-in-qatar (December 6th 2013)
11. _____ (2013b). "***Georgetown University School of Foreign Service in Qatar (SFS-Q)".*** Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/201/1/georgetown-university-school-of-foreign-service-in-qatar (December 11th 2013)
12. _____(2013c). "***Northwestern University in Qatar (NUQ)".*** Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/203/1/northwestern-university-in-qatar (December 11th 2013)
13. _____(2013d). "***Texas A&M University at Qatar (TAMUQ)".*** Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/199/1/texas-am-university-at-qatar (December 6th 2013)
14. _____(2013e). "***Virginia Commonwealth University Qatar"***. Retrieved from: http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/197/1/virginia-commonwealth-university-qatar (December 6th 2013)
15. _____(2013f). "***Weill Cornell Medical College in Qatar (WCMCQ)".*** Retrieved from:http://www.myeducationcity.com/en/dynamic_pages/index/198/1/weill-cornell-medical-college-in-qatar (December 6th 2013)
16. Global Higher Education (2013). "***Education Hub"***. Retrieved from: http://www.globalhighered.org/edhubs.ph (December 22nd 2013)
17. Hanley, D. C. (2007). "***Qatar's Education City is Building Bridges to a Better Future"***. The Washington Report on Middle East Affairs, 26(6), 30-31. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/218793094?accountid=14771 (January 5th 2014).
18. Hult International Business School (2013). "***Why Hult"***. Retrieved from: http://www.hult.edu/en/about-hult/why-hult/ (December 3rd 2013)
19. Kielburger, M. & Kielburger, C. (2008). ***"The Successful Export of American education: Twice-a-week in the U.S.-Arab Encounters Course, The Professor sets up the Video-conference Screen at the Front of the Classroom",*** Vancouver Sun, August 11th 2008. Retrieved from: http://www.canada.com/vancouversun/news/editorial/story.html?id=b777300d-8892-4911-97db-13ea8a025df2 (December 10th 2013)
20. Levin, Y. (2000). "***American Aid to the Middle East: A Tragedy of Good Intentions".*** Washington, Institute for Advanced Strategic and Political Studies.
21. Michigan State University Dubai (2013). "***Michigan State University Dubai"***. Retrieved from: http://dubai.isp.msu.edu/ (December 17th 2013)
22. New York University Abu Dhabi (2013). "***About New York University Abu Dhabi"***. Retrieved from: http://nyuad.nyu.edu/about.html (December 4th 2013)
23. Northwestern University in Qatar (2013). "***About Northwestern University in Qatar"***. Retrieved from: http://www.qatar.northwestern.edu/about/index.html (December 11th 2013)
24. O'Connor, B. and M. Griffiths (2005). "***The Rise of Anti-Americanism"***. New York, Routledge.
25. Quran, Surat Al-Hujurat, Verse 13. Available at: http://quran.com/49/13.
26. Terry, J (2010). "***U.S. Politics, Media and Muslims in the Post-9/11 Era"***, in "***Islam in the Eyes of the West: Images and Realities in an Age of Terror",*** edited by Ismael, T and, A Rippin, New York, Routledge.
27. Texas A&M University at Qatar (2013). ***"Quick Facts".*** Retrieved from: http://www.qatar.tamu.edu/about/quick-facts/ (December 15th 2013)
28. The Arab American News (2013). "***Hate Crimes against Muslims only Escalating 10 Years after 9/11"***. Retrieved from:

http://www.arabamericannews.com/news/index.php?mod=article&cat=Community&article=6246 (October 10th 2013)

29. Virginia Commonwealth University in Qatar (2013). "***About Virginia Commonwealth University".*** Retrieved from: http://www.qatar.vcu.edu/at-a-glance (December 16th 2013)
30. Weill Cornell Medical College in Qatar (2013). "***Purpose and Mission"***. Retrieved from: http://qatar-weill.cornell.edu/aboutUs/purposeMission.html (December 17th 2013)
31. White House, Office of the Press Secretary. "***Remarks by the President on a New Beginning***, ***June 4th 2009, Cairo University, Cairo".*** Retrieved from: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-at-Cairo-University-6-04-09 (October 11th 2013)

Towards Building World Class Universities In The Arab World

Mohammed Naji Al-Kabi
Faculty of Sciences & IT, Zarqa University
malkabi@zu.edu.jo

Abstract: *During the last ten years colleges and universities witnessed an increasing interest in different world university rankings, and reform programs to improve the rankings of different universities. Those establishments consider university rankings as scores for their reputation. University reputation determines the quality of your students, instructors, research, grants and donors, and public support. Governments in a number of developing countries develop a number of initiatives to build world-class universities, and to improve the rank of their universities within well known university rankings. This paper examines the interest of different universities in the Arab world in well known university Rankings, and their strategic plans to develop initiatives to build world-class universities especially in Jordan, Gulf states and Saudi Arabia. Also this study tries to discover what's cause Arab universities lagging behind in the World Class University Rankings?, and the need to establish strategic plans to participate in academic ranking of Worldwide Universities.*

Keywords: *University Rankings, World Class University, Arab World, Arab education space.*

INTRODUCTION:

The world universities compete with each other for smart students, good teachers, wealthy donors, and public support. The world witnessed a dramatic growth of international higher education market since the 1990s, and therefore this competition heightened between world universities since then. Interested universities in this competition develop their strategic plans to be one of world-class universities that can effectively compete with other top universities across the world. Many of these top academic establishment leaders and policymakers rely on these rankings to improve their policies.

The ranking process of these universities worldwide is not straight forward, and it is a challenging task due to diversity of missions and academic programs. Also academic Institutions differ in size and the amounts of resources. This process become harder to rank these establishments across borders according to unified criterion.

Higher education witnessed significant changes all around the world. Those changes concentrate on new roles of the teaching staff at these establishments, so these changes assume beside professionalism in teaching staff should be more research productive. Educational establishments aiming to enhance their ranking status should recruit highly cited researchers and Nobel laureates. There are 7 million researchers in the world engaging in the Academic research, who spent more than $1000 billion to conduct their studies [1]. Also the productivity of those researchers worldwide has witnessed a 45% increase since 2002. The statistics show that 40% of the published academic research is conducted through collaboration across borders. Surveys show that this giant number of academic researchers read and publish 25,000 separate scientific journals per year. USA, Japan and Europe universities are the dominant of the top universities worldwide for so long. These universities dominates the landscape for science and innovation, and till this moment the top 10 universities are American and British. Experts noticed universities at the top 5 which are small in size, but it succeeds to concentrates all its resources to research. Although till this moment there is a clear dominance of US and western universities of the top 10 ranks, but recent surveys show clearly a shift from west to east due to economic crisis and austerity measures.

World-class universities also known as global research universities and flagship universities. Different university rankings adopt criteria to measure and rank different university performances, but the adopted criteria are immature and difficult to measure. Also these criteria are not fair for academic establishment in non-English speaking countries [2][3]. To rank any university we should measure teaching, research and service. Measuring teaching quality is not straight forward process, and in most cases it depends on student class evaluations. Some suggest the use of teaching quality as an alternative way to measure teaching quality. Recently a market mechanism is used to evaluate teaching quality. The second indicator that has to be measured accurately is research quality, but this process is complicated and is not straight forward. This metric is based on the number of publications, citations and the amount of fund received. A number of university rankings is based on Institute of Scientific Information (ISI) or SCOPUS, as a measure of research productivity. Public service is the third function that has to be measured by university rankings, but it received the least attention by both academic researchers and different university rankings. Public service includes helping government to make better decisions and plan better policies, helping industrial establishments, helping farmers and schools…etc. Defining and measuring public service is a complicated process.

In order for any university to be called world-class university it has to gain an international recognition [4]. Therefore governments and academic institutions adopt different strategies to achieve this goal.

The World-class university (WCU) is characterized by the following main attributes, which you could not find in regular university: highly qualified faculty staff, talented students, high-quality research, quality teaching

according to international standards, high levels of governmental and non-governmental funding, academic freedom, autonomous governance structures and well-equipped facilities for teaching, administration and student life [5-6]. Any regular university which has an ambition to be a World-class university needs governance and strategic leadership.

Therefore Salmi [7] thinks that in order to attract the best students and the most qualified professors and researchers, and possess abundant and diversified funding sources the following three factors:

1. A high concentration of talent.
2. Abundant resources.
3. Favorable and autonomous governance.

Although different university rankings adopt different methodologies to evaluate universities in the international rankings, but there is a consensus on the indicators that affects the rank of each university, and these are: quality of education, internationalization, research output, reputation and impact [7].

Mazi and Altbach [8] refer to the reasons behind the Arab universities lagged back behind world class universities. They summarize these reasons by seven reasons. The reasons were: the novelty and limitation of postgraduate studies, lack of research excellence, use of Arabic language to teach Science and technology and Arabic publications, lack of research-oriented academic culture, …etc.

I also noticed the lack of accountability initiatives in the Arab world, where these initiatives are developed by governmental establishments to guarantee getting the right services to the public by public (State) universities. The governments of east Asian countries realize the importance of world class university to drive the economy and power innovations, so these governments are heavily and incredibly are investing to reform and improve the universities at their countries. The authors of [1] noticed new emergent scientific nations like China, followed by India, Singapore, South Korea, and Brazil. Those authors also noticed a change in the picture of scientific research across the Middle East due to the an increase in interests of some of the governments there to make their universities more competitive. Countries like Qatar aims to spend 2.8% of its US$128 billion Gross domestic product (GDP) on research by 2015. On the other hand United Arab Emirates (UAE) created world's first fully sustainable city and innovation hub—the Masdar Initiative [1]. The only Arab universities presented in ARWU ranking are four Saudi universities due to open budget support to these universities. One of the leading and pioneering Arab country in this field is Saudi Arabia which started a project called 'AAFAQ' or 'Horizon' since February 2007 the essential steps towards building world-class universities. Saudi national strategies for higher education reform is adopted to gain such reputation. The Saudi government assign $US 3.1 billion budget over a 5-year period for a major reform of the Saudi education system. Such action aims to reduce the dependence on oil wealth, and recognize the education as the best investment. Few universities in Jordan are interested in the known university rankings, regardless whether these are state or private universities. Most of Jordanian universities are interested to be accredited by higher education accreditation commission, and not to be listed by these rankings.

The interest in these academic university rankings include governments, business, and charities from all around the world. Governments use these rankings to shape their policies to drive the economy. Academics use them to determine their scientific partnerships, and to select the best job offer. These rankings help different commercial companies to make correct decisions about their investments in different educational establishments. Also students and their parents use these university rankings to determine in which university they have to study to guarantee a prestigious job after graduation, and to be productive members of society. National scholarship programs enforce the students who get these scholarships to study at WCU. Also these university rankings are impacting immigration policy at certain countries.

Although there are many university rankings which adopts different methodologies to rank different universities around the world. There are four well known university rankings which adopted globally. These are Academic Ranking of World Universities (ARWU) [9], QS World University Rankings [10], Times Higher Education World University Rankings [11], and Ranking Web of Universities [12]. This is the tenth anniversary of these prestigious university rankings.

This study presents the four well-known university rankings with a brief description to each one of these rankings. Also this paper presents the essential factors that influence the university ranks especially in the Arab world.

The rest of the paper is organized as follows: Section two discusses a relevant related papers on university rankings. Section three presents methodology, and finally paper is concluded with a summary and a conclusion section.

a. RELATED WORK

ARWU is known previously as Shanghai Ranking and covers and rank 1200 top universities worldwide, but publish only the rank of the top 500. The essential factors that influence the ARWU rank of each university include educational performance, research performance, and bibliometric data from Nobel prize, Fields Medal winners, etc [9].

Also QS World University Rankings like ARWU measure the research performance and educational performance. This rank is based on bibliometric data (Scopus), survey data, and data obtained from universities and governmental agencies. The results of

the top 700 universities worldwide are published by this rank [10].

The methodology used by Times Higher Education World University Rankings is much closer to the methodology used by its predecessor QS World University Rankings, but this rank publishes the rank of the top 400 universities [11]. Times' rankings include the following areas: engineering and technology, arts and humanities, social sciences and management, natural sciences, and life sciences and medicine. The main indicators adopted by this rankings are: academic peer review, employer review, citations per faculty member, descriptions of students and faculty, international faculty, and international students [8]. Times QS rankings is based on four indicators (teaching, research, reputation, and internationalization), but institutional reputation is weighted (50%) more highly than the other indicators [13].

The fourth Well known university rankings called Ranking Web of Universities which is conducted by the Cybermetrics Lab of the National Research Council (CSIC) in Spain. This rank is the largest, since it covers 21,000 higher education institutions from all over the world. So ranks of the top Arab universities are presented, beside the rank of all Jordanian universities on the national level. Webometrics uses link analysis for quality evaluation. One of the disadvantages of this rank it is a size dependent metric [12]. The methodology of this rank is shown in [14]. On July 2006 Webometrics rankings announced King Fahd University of Petroleum and Minerals ranked 2,998 out of 3,000 worldwide. Since then Saudi higher education establishments started their interest in different university rankings, and they formed specialized committees to identify the essential factors that influence their ranks. These committees discover that publishing different studies of member of staff on university Websites lead to improve the rank of the university on Webometrics rankings [8].

b. METHODOLOGY

This section presents the essential steps (key factors) to reform the higher education system in the Arab world, and to make some of its universities ranked as world-class university (WCU). The quality of education is considered in the industrial countries as investment that drive the whole economic system in their countries. People assumed that highly ranked universities are high performance universities, and that means its relatively more productive and have higher quality teaching and research than lower-ranked universities.

The main goal of most of Arab private and public academic institutions in non-wealthy countries is profit, so these establishments do not care about quality of education. The austerity measure forced public universities to enroll poor students, which have a negative effect on the performance of these universities. While high quality is the main goal of some of non-profit and public academic establishments. High education has been internationalized in the last twenty years, so university rankings are considered globally all around the world. The rank of each university is based mainly on its teaching staff and its students.

Governance and Strategic Leadership

Most of the state establishments in the Arab world accustomed to compliance to central control. Therefore Arab world lacks to the institutional autonomy experience. Accordingly government and the higher education community have to accustomed to autonomy experience. Arab universities in general need an appropriate infrastructure for self-governance. Three primary guiding principles should be followed to attain effective university governance and Strategic Leadership: Respect of academic establishment autonomy, Protection of academic freedom, and governance arrangements should be open and responsive [15-16]. The first autonomous higher education institution in Saudi Arabia is King Abdullah University for Science and Technology (KAUST). This factor witnessed many problems in the Arab world where the interference of power and money is dominant in many universities. Also we have a similar university in Jordan called Princess Sumaya University for Technology (PSUT).

Teaching and Learning

This is one of the main challenging factors facing the strategic leadership especially in the Arab universities due to low quality of students enrolled in these universities. The enrolled students are generally weak in Arithmetic, mathematics and languages. According to these circumstances the Arab universities main challenge is how to make these students acquire the necessary knowledge, skills and technologies with such weak background which concentrates on memorization and not on how to think and create. This challenging factor needs a qualified teaching staff and well planned curriculum which promotes skills, problem solving, and how to learn essential information. The recruitment of highly qualified faculty members who are qualified to teach and conduct high quality studies beside serving the public.

Student assessment plays an essential role in higher education. Assessment needs to be adjusted to prepare students for immediate and long-term learning [17]. Researchers in this field recognized internationally that the assessment of higher education students needs to be improved. Agency for Higher Education in the United Kingdom (QAA/UK 2003) conducted an interesting study for 9 years which reveals that limited range of assessment methods and an over-reliance on traditional examinations represent the main deficiency in British universities [18].

High-quality and High-quantity Research

Research needs to establish the necessary centers of scientific research, technology incubators, and research

parks. Scientific research centers are dedicated to a specific area of research. Many technology incubators are hosted in the universities around the world and help entrepreneurs to develop new technological ideas and commercialize these innovative ideas. A research park is a research establishment that is often affiliated to a university, which designed for research and commercialization. In 1951 the first research park (Stanford Research Park) was established. Most of the Arab universities lack behind world class universities (WCU) in their productivity of high quality scientific research. High-quality research needs a financial support, where most of these universities complain of shortages in money and equipment. Also most of university top administrations do not interested in research, but their interest concentrate on getting accreditation from the ministry of higher education at their country. Also you noticed a plagiarism in a number of thesis and projects, but the use of plagiarism detection software by different Arab universities helps to discover any plagiarism by students. The use of these systems encourage and force university students in the Arab world to appropriately cite other studies. Adopting these systems will help to enforce the originality of the studies which conducted by post graduate students. The use of these software is limited due to the high costs of using them.

Most of the Arab universities have a Deanship of Scientific Research (DSR). These Deanships are responsible for supporting university-based scientific research by providing the appropriate funding for university-based research projects. Few Deanships of Scientific Research also support industry-based Research. Also very few Centers of Research Excellence are found in a number of universities in the Arab world, where these centers are interested in research areas such as renewable energy, petroleum and petrochemicals, ...etc.

This factor can be measured objectively using one of the known indexes such as The *h*-index (Hirsch-index) which is based on the number of published papers and their impact of the published papers. Arab Universities should encourage their staff to participate in joint research with world class universities, and having research funds from different sources.

Quality Assurance and Accreditation

This is an essential factor which needs to be assessed in a reliable way. Accreditation should mean to the students and their parents yielding a meaningful education. Therefore accrediting communities need to crack down on poor performing academic establishments, otherwise poor accreditation put the economy and students, and even the country at risk. They also have to identify low-quality academic establishments, and alert public about the risk of enrollment in these low-quality establishments. Also governmental support should be stopped when an academic establishment is identified for not providing a top quality education to its students, regardless of whether this academic establishment is public or private. Almost all Arab universities have quality assurance committees and centers, which is responsible to comply to the national rules and standards of the higher education accreditation commissions found in Arab countries. Most of quality assurance committees and centers at different universities in the Arab universities concentrate their efforts to comply to the rules of higher education accreditation commission rather than really attempt to improve the quality of teaching and the whole performance of these establishments. The higher education accreditation commissions in Jordan and Saudi Arabia dated back as autonomous establishments to 2007.

a. CONCLUSION AND FUTURE WORK

This is a preliminary study which aims to identify the main obstacles facing the decision makers in higher education in the Arab world to develop an initiatives to build world-class universities (WCU). Also the main factors that affect the ranks of higher education establishments are presented, beside a brief discussion to the problems facing top officials to adopt and enhance these factors. The futuristic plan to improve this study include using extensive surveys to study Arab universities more extensively, to present the specific problems facing these universities, and how to solve these problems.

References

1. A Wilsdon, James and et al, (2011) Knowledge, networks and nations: global scientific collaboration in the 21st century. Royal Society Policy document 03/11 . The Royal Society, London. ISBN 978-0-85403-890-9.
2. Altbach, P. G. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. Asia Pacific Education Review, 10, 15–27.
3. Liu, N. C. (2009, February). Building Up World-class Universities: A Comparison. Presentation at 2008-2009, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
4. Altbach, P. G. & Salmi, J. (Eds.). (2011). The Road to Academic Excellence: Emerging Research Universities in Developing and Transition Countries. Washington, DC: The World Bank.
5. Altbach, P. G. (2004). The costs of benefits of world-class universities. Academe, 90(1), 20–23.
6. Altbach. P. G. (Ed.). (2011). Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries. London: Routledge.
7. Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: The World Bank.

8. Larry Smith, Abdulrahman Abouammoh, Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities, Springer, 2013.
9. Academic Ranking of World Universities Available at: http://www.shanghairanking.com/ (accessed Nov 02, 2013).
10. QS World University Rankings Available at: http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings (accessed Nov 02, 2013).
11. Times Higher Education World University Rankings Available at: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ (accessed Nov 02, 2013).
12. Webometrics Ranking of World Universities Available at: http://www.webometrics.info/ (accessed Nov 02, 2013).
13. Jung Cheol Shin and Robert K. Toutkoushian, The Past, Present, and Future of University Rankings, University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education, pp. 1-16, Springer, 2011.
14. Methodology | Ranking Web of Universities Available at: http://www.webometrics.info/en/Methodology (accessed Nov 02, 2013).
15. Einas S. Al-Eisa and Larry Smith, Governance in Saudi Higher Education,Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities, Springer, 2013, pp. 27-36.
16. Hines, E. R. (2000). The governance of higher education. In J. Smart (Ed.), Higher education handbook of theory and research (Vol. 15, pp. 105–155). New York: Agathon Press.
17. Boud, D., & Falchikov, N. (2008). The role of assessment in preparation for lifelong learning: Problems and challenges. London: Taylor & Francis.
18. Quality Assurance Agency – UK. (2003). Learning from subject review 1993–2001: Sharing good practice. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.

Bridging the gap between the perceptions of accounting students and accounting practitioners: Evidence from Ahlia University of Bahrain

Dr. Adel Mohammed Sarea
Director of MBA, College of graduate studies and research
Ahlia University, Kingdom of Bahrain

Fatema Ebrahim Alrawahi
College of Business and Finance
Ahlia University, Kingdom of Bahrain

Abstract: *Over the past two decades, professional accounting bodies, accounting practitioners and educators have criticized accounting education programs for failing to meet the demands of the changing business environment. This failure by universities has created a gap between accounting practice and accounting education. With the aim of increasing transparency, minimizing the gap between students, job seekers and practitioners this study sought the views of accounting practitioners and accounting students in Bahrain, regarding important competencies required for a career in accounting. Data were obtained from 39 students attending the same university and 39 practitioners from various organizations using a survey. The findings indicate that although there is an agreement between the perceptions of both groups, some significant gap still exists. Basic accounting skill is rated as the most important professional skill by both groups. While students felt that leadership is the least important skill; practitioners on the other hand felt that general knowledge is the least important. The findings and conclusions of the paper have implications for accounting education in Bahrain. Accounting graduates are not well-equipped to take an immediate part within many Bahraini employers' business and must be trained extensively before becoming fully functional.*

Keywords: *Accounting; Accounting Education; skills and attributes; student perceptions; practitioner perceptions; Ahlia University; Bahrain.*

1. Introduction: Accounting is the language of business; in turn the language of accounting is of Debit and Credit. Speaking the "language of accounting" is vitally important in the business world. Accounting is a fundamental and artificial language which was created for the communication of business information. The accounting profession requires practitioners to be fluent in this language, and for years, universities have provided students with the basic "language" skills needed for a career in accounting. On the other hand, recent major developments have led to drastic changes in the business world, thus making the environment in which accountants practice their profession more challenging.

A first major development has been a wave of corporate globalization. Due to faster modes of transportation and immediately available information, the world has become a colossal market where buyers can purchase products from overseas as conveniently as they can from a local store. Second, technological advances in communication and information have changed the face and pace of business through low cost, high speed data collection, processing and dissemination. Third, corporate governance reforms have received increased attention due to high-profile scandals involving abuse of corporate power. For example: the scandals of companies such as Enron, WorldCom and Tyco over the world. This has changed the ways in which a business is conducted and managed. Consequently a business is required to be transparent with regard to its transactions, making all necessary recognitions, measurements and disclosures according to International Accounting Standards (IASs) and Domestic Accounting Standards (DASs).

In order to maintain a competitive advantage in this challenging environment, employers are seeking a diverse range of skills and attributes in recent graduates. This issue raises a significant question: Are universities appropriately preparing accounting students for the challenging business environment? Apparently many people think otherwise. Since the mid eighties of the twentieth century, accounting employers, academics and professional bodies have criticized universities for failing to equip students with the competencies such as knowledge, practical skills and personal characteristics required for the contemporary business environment mentioned earlier.

The general belief is that the current structure of accounting education is infected with serious problems. It is broken, obsolete and in need of considerable modification. It struggles to keep pace with the dynamics of the business world and in turn it fails to meet the demands of accountants in the industry. This creates a growing gap between what accounting practitioners usually expect and what accounting educators and students perceive.

In 1986, the Bedford Committee[1] declared the need for a much wider role for accounting education than that being fulfilled by schools and universities today. Regard this quote from The Bedford Report—Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession:

"*There is little doubt that the current content of professional accounting education, which has remained substantially the same over the past 50 years, is generally inadequate for the future accounting professional. A growing gap exists between what accountants do and what accounting educators teach. Accountants who remain narrowly educated will find it more difficult to compete in an expanding profession"* (American Accounting Association - AAA, 1986).

Along similar lines, the then Big 8 (which are currently known as the Big 4) accounting firms urged university academics and professionals to cooperate in order to effect proper changes in the accounting education structure, so as to guarantee a brighter future for the profession(White Paper, 1989). This urgency was shown in the same year when Arthur Anderson et al., invested five million dollars in the Accounting Education Change Commission (AECC) to bring

about these changes (White Paper, 1989) & (Albrecht, W.S., & Sack, R.J. 2000).

Likewise, professional accounting bodies and employers of graduates have all called for accounting education to change to reform the identified weaknesses. These include Institute of Management Accountants (IMA), 1994; the American Institute of Certified Public Accountants (AICPA), 1998; (Albrecht, W.S., & Sack, R.J. 2000).

1. In 1984, the Bedford Committee was appointed by the AAA President Doyle Williams. The Committee issued its report (AAA, 1986) more than three years before the appointment of the AECC. Four committees dealing with implementation issues followed the Bedford Committee report.

Haigh (1994) noticed that accounting students expect accounting courses to produce knowledge and skills that are practical and can be easily applied to their future jobs. As a result, they react negatively to faculty members who deviate from this goal. In addition, Millard (2003) found that students view accountants as mere bean-counters and accounting work as being onerous and dull.

These attitudes towards university courses and the accounting profession make the gap wider. The question of interest is: Why do students have such perceptions? Siegel et al., (2010) established that educators were not communicating the right information about the application of the profession in a corporate setting and the experiences that students may face as they begin their careers. Contrarily, students did not seek firsthand knowledge of the business world on their own. Thus, graduates' experiences fell short of their expectations for the real world.

In response to the Bedford Committee's warning Albrecht & Sack (2000) have recommended prompt changes in the accounting curriculum and abandoning a wholly technical approach to financial accounting. Others have suggested the need for alternative learning approaches, such as case study approaches, seminars, role-plays and simulation, to engage students in the learning process and develop generic skills (AECC, 1990; Albin & Crockett, 1991; Lavitt, 1992; McEwen, 1994; Cheng, 2002; Howieson, 2003).

This research acknowledges that the problem of the gap exists in the Kingdom of Bahrain as it faces rapidly changing challenges as the rest of the world. In order to cope with these challenges, Bahrain aspires to shift from an economy built on oil wealth to a productive, globally competitive economy, shaped by the government and driven by a pioneering private sector – an economy that raises a broad middle class Bahraini citizens who enjoy good living standards through increased productivity and high-wage jobs. This vision, which was launched by Bahrain's Economic Development Board (EDB)[2] in 2008, is known as 'The Economic Vision 2030'. The EDB hopes to achieve this objective by the year 2030. (The Bahrain Economic Development Board, 2008).

2. The EDB is a dynamic public agency with overall responsibility for attracting inward investment into Bahrain and supporting initiatives that help enhance the investment climate in the country. The Bahrain EDB Board is chaired by His Royal Highness Prince Salman bin Hamad Al-Khalifa, the Crown Prince and First Deputy Prime Minister and includes representatives of the Bahraini Government and private sector.

At the heart of 'Vision 2030' lies the idea that a decent education is the passport to employment, income and personal dependence. In fact, Bahrain has long had a successful track record in education - it was the first country in Middle East to introduce universal education for men and women, over 70 years ago.

Based on the country's Ministry of Education, Bahrain has the oldest public education system in the Arabian Peninsula. The system was established in 1930 when the Bahraini government assumed responsibility for operating two pre-existing primary public schools for boys. Subsequently, separate girls' schools and various universities were established in the 20th century. According to data from the 2010 census, the literacy rate of Bahrain stands at 94.6% (CIA World FactBook, 2010).

With help of the EDB, it is currently working to reform its education system to meet the economic and social challenges of the 21st century by supporting growth and development, and ultimately, providing greater opportunity for all citizens.

2. Research Problem and Research Questions

According to the EDB**,** Bahrain is facing a shortage of both quality employment and appropriate skills.

"Over the next ten years, the size of the Bahrain's workforce will double. Currently, over 4,000 Bahrainis per year are entering the job market with at least a college degree. If present economic trends continue, the quality and number of jobs available will not satisfy the demand."

Lack of career guidance and transparency has been cited as one of Bahrain's biggest Human Development and employment challenge. (Allen Consulting Group, 2009). This lack of transparency leads to a lot of uniformed decisions on what skills and attributes to develop to meet the demands of the market.

Additionally, Bahrainis are not the preferred choice for employers in the private sector, since the education and vocational systems do not provide graduates with the skills and knowledge needed to succeed in the labor market.

With the aim of increasing transparency, minimizing the gap between students, job seekers and practitioners, the researchers of this paper have undertaken a study to address two main areas that would benefit in improving the quality of accounting education in Bahrain, namely Ahlia University. These areas include: 1. the identification of the criteria used by employers in the selection of accounting graduates; 2. the identification of the skills and competencies which are considered to be the most important for successful practice in accountancy during the first years after graduation. Moreover, this study was designed to determine if the competencies perceived by accounting practitioners are the same competencies as perceived by accounting students, thus verifying whether a gap actually exists.

Accordingly, the researchers reviewed the international context of the presented issues and applied them to Bahrain. The context of the study is Ahlia University (AU) which is a private university in Bahrain, established in 2001. It is the first private university to be licensed by the Government of Bahrain and it is highly reputed in the region. It is an autonomous institution, independently chartered, funded and managed by the private sector. All the professional programs

offered by AU are recognized by Bahrain's Higher Education Council.

AU currently consists of six colleges: College of Arts, Science and Education, College of Business and Finance, College of Engineering, College of Information Technology, College of Graduate Studies and Research and College of Medical and Health Sciences. However, the largest College is the College of Business and Finance with the largest department being the Accounting Department.

As of 2010, around 70% of students were from Bahrain, 20% from Saudi Arabia, Kuwait and Oman and 5% from outside of the Gulf regions (The Quality Assurance Authority for Education & Training, 2010). As a result, the researchers have chosen Ahlia University due to its prominence in the region.

It is not presumed that definitive answers to the questions raised exist. The "correct" answers will vary across accounting students as well as accounting practitioners. That being said, the following questions guide the researchers to answer the research aims and objectives:

1. What are the perceptions of students and practitioners regarding the criteria used by employers in the selection of accounting graduates, and how do the views of the two groups differ?
2. What competencies are considered important for the future career of accounting graduates as perceived by both students and practitioners, and how are the ratings of these competencies different between the two groups?

The importance of this study is to produce and contribute knowledge that can aid Bahrain's Economic Development Board in taking a step and moving forward towards achieving 'Economic Vision 2030'.

Based on the results of the study, the researchers proposed recommendations that might aid accounting educators in bridging the gap between the views of students and practitioners regarding the competencies required for a career in accounting.

3. Theoretical Literature

This section attempts to review the previous studies that have been published by accredited authors and researchers in the field of accounting education. It includes relevant articles that demonstrate the current state of knowledge in the subject, its limitations and how the current research fits in and contributes to the body of literature available.

A study conducted by Zaid & Abraham (1994) highlighted the importance of effective communication as one of the key objectives of the accounting profession. However communication between accountants and non-accountants was considered ineffective, because non-accountants are foreign to accounting concepts. Accordingly, accountants must learn to communicate in a language through which concepts such as assets, liabilities, financial position and income can be understood by non-accountants.

Zaid & Abraham noted that the accounting curriculum of most universities prioritize technical skills. Accounting graduates are able to communicate with each other, but they cannot communicate effectively with non-accountants because they lack the necessary skills.

Their paper had three purposes: to gather information regarding the perceptions of academics, employers and accounting graduates concerning required communication skills; to identify any differences which might have occurred in those perceptions; and to compare and evaluate the differences and suggest solutions to any communication gap.

Along similar lines a study conducted by Usoff & Feldmann (1998) recognize that accounting students require more than technical skills to be successful in today's business environment. An important goal for accounting educators is to motivate their students so as to improve their non technical skills. Students are unlikely to work hard for improvement unless they are convinced that these skills are critical to success in the work environment. The study was conducted in order to assess the perceptions of accounting students regarding the importance of non-technical skills relative to technical accounting skills, and to relate their perceptions to demographic characteristics.

In their paper, Hassall et al. (1999) agree that this is a period where there is pressure for change in the accounting education from both employers and academics. They question the exact nature of accounting knowledge and personal skills that are needed for someone to be deemed professionally competent. The main aim of this research was to examine the importance of vocational skills for qualified management accountants as valued by CIMA (Chartered Institute of Management Accountants) employers.

Furthermore, De Lange, Jackling & Gut (2006) report that the role of the traditional accountant as a score keeper is no longer valid due to new global business models. If graduate students are to succeed as knowledge professionals in the highly changeable global environment, they must exhibit a range skills required by accountants to add value for their clients.

This study aimed to examine which skills accounting graduates thought were important to acquire in their undergraduate studies to achieve success in the accounting profession. Henceforth it sought to investigate the emphasis placed on technical and generic skills developed during undergraduate accounting courses from the perspective of graduates. Additionally, it sought to ascertain how much emphasis they thought should be given to generic skills during an undergraduate accounting degree.

According to Kavanagh & Drennan (2008), only a few studies call attention to the perceptions of graduating students despite the fact that they are the main stakeholders in the whole process. Subsequently, they ask the following question: "What skills and attributes are perceived to be required of graduates by students and employers in today's business environment?" As a result, they undertook research to investigate views of graduating accounting students about the skills and attributes they perceive significant to their career and the emphasis placed on the development of these skills during their degree program. The paper also examines the skills and attributes expected by employers and explores the gap between students' perceptions and employers' expectation.

In 2009, Jackling & De Lange further explored the given issue by carrying out yet another study. It was motivated by two issues: firstly, calls by the accounting profession and international education committees regarding the professional

competency of graduates. Secondly, the challenge facing educators and professional bodies to insure accounting courses provide graduates with the necessary skills to add value to business.

After reviewing the relevant literature, the researchers have undertaken a systematic review of the divergence between the perspectives of graduates and employers. The purpose of this paper is to address this shortcoming in literature. Consequently, this investigation compares and contrasts the graduates' perceptions of graduate accountant's attribute set, in terms of convergence and divergence of skill sets.

In related study, Wells et al. (2009) acknowledge the need for the development of professional capabilities and skills to address teaching and learning deficiencies in the accounting education. They sought to identify the capabilities which are considered by employers in public practice to be the most important for successful practice in accountancy during the first years after graduation. It also sought to discover the extent to which graduates believed that New Zealand universities have focused on these issues; and to ascertain key ways to improve the content, delivery, support and assessment of the undergraduate accounting programs.

Another paper was published in Ghana by Awayiga, Onumah & Tsamenyi (2010) which claim that studies conducted in the western world and the emerging world criticize the quality of accounting graduates. The educational model has failed time and again to concentrate on developing a set of skills for graduates to enable them to pursue successful careers in accounting. They designed a study to investigate the perceived relevance of accounting education in Ghana. The research specifically focused on the knowledge and skills which graduates acquired from their accounting program at university to prepare them for entry into the profession. Both the professional and information technology skills (IT) skill requirements required by graduates were examined.

Upon graduating, many accounting graduates find themselves in the uncomfortable position of not knowing if they have the qualifications companies are seeking. Much of the problem arises from the fact that they are not certain if they have been appropriately equipped to satisfy the demands of companies for which they aspire to work. Therefore, they doubt themselves when they are interviewed by possible employers. To address this issue, Dean & Campbell (2010) issued a paper that aimed to identify the key factors that accounting employers are looking for in future accounting employees. In order to achieve their aim, the researchers reviewed the job requirements of companies with entry-level job positions.

Wally-Dima (2011) believes that calls for accounting education reform have mostly come from research done in Western countries and there is very little available from developing countries. Hence their research, which was conducted in Botswana, contributes to the literature from the developing world.

There has been an agreement among accounting practitioners and accounting academics about the lack of skills and the need to expand knowledge subjects. But there has not been a general agreement on the kind of knowledge and skills required for accounting students. Wally-Dima (2011) designed a study to identify these knowledge subjects and skill requirements. In Botswana (the case study) and some developing countries, accounting education programs were not initiated but have been influenced by foreign accounting systems. The main objective was to find out if the current accounting program of the University Of Botswana provided accounting graduates with the knowledge and skills needed at work. The researchers planned to gather the views of important stakeholders such as accounting educators and practitioners whose views are essential for the development of appropriate accounting programs.

In addition to the Theoretical Literature, the following discussion analyzes the differences between the current study and the previous ten studies reviewed in this paper, and highlights the gap in the literature. It is evident that significant research has been conducted into the causes of accounting education's failure to sufficiently equip accounting graduates with the competencies desired by the accounting profession.

Prior studies on graduate competencies have tended to focus on identifying the perceived generic skills and capabilities of accountants in practice as perceived by:

1. Employers and recruiters - (Awaiyga, Onumah & Tsamenyi, 2010; Hassall et al., 1999; Jackling & De Lang, 2009; Kavanagh & Drennan, 2008; Zaid & Abraham, 1994)
2. Graduates - (Awaiyga, Onumah & Tsamenyi, 2010; De Lange, Jackilng & Gut, 2006; Jackling & De Lange, 2009; Wells et al., 2009; Zaid & Abraham, 1994)
3. Students - (Kavanagh & Drennan, 2008; Usoff & Feldmann, 1998).
4. Practitoners - (Wally-Dima, 2011)
5. Academics, educators and lecturers - (Wally-Dima, 2011; Zaid & Abraham).

As can be deduced, all of the above mentioned studies have failed to take into account the perceptions of both students and practitioners simultaneously. One key question that needs to be asked, however, is: who is the best judge of what future skills accounting graduates are likely to need?

This research assumes that accounting practitioners are the best judges because, firstly, they are the ones who apply these skills in their profession and they know what skills they require the most. Secondly, accounting practitioners were once students who gradually evolved as professionals. This study, therefore, examines and compares the views of undergraduate students before they join the workforce and views of practitioners who have already joined the workforce.

Furthermore, these studies have been undertaken in the western world (such as Australia, New Zealand and the USA) and the less developed countries (such as Ghana and Botswana). However no prior study has been conducted in the Gulf region, namely Bahrain. It is interesting to investigate the perceived relevance of accounting education in Bahrain. This is regarded as necessary since context is important when putting together accounting education programs.

4. Research Design and Methodology

In order to address the research questions, data were collected using a quantitative data collection method by means of a questionnaire distributed to undergraduate accounting students (Group A) and accounting practitioners (Group B). Both questionnaires (Group A and Group B) were conceptually the

same; however minor changes were made to suit both groups. An example to demonstrate this difference in wording was the question concerning the development of skills and attributes. Accounting students were asked to list the skills and attributes which were not being developed by their university accounting program. While accounting practitioners were asked to list the skills and attributes that accounting graduates lacked and should be developed by university accounting programs.

The questionnaires were constructed from issues identified from the review of relevant literature. The questionnaires initially consisted of 20 questions; subsequently they were revised and shortened to include 16 questions based on feedback from colleagues at Ahlia University who felt the questionnaires were very long. The questionnaires addressed to the students and practitioners are provided in appendices A and B respectively. Both questionnaires included 3 sections:

Section 1 requested demographic and background information from the respondents.

Section 2 asked the respondents to rate statements about the criteria used by employers for the selection of accounting graduates on a scale ranging from 5 (Strongly agree) to 1 (Strongly disagree).

Section 3 required the respondents to rate 12 specific skills/attributes on a scale ranging from 5 (Very important) to 1 (Not at all important).This section also contained open-ended questions asking the respondents to list the three most important skills/attributes according to them.

4.1 Research Hypotheses and Variables

To provide a starting point for analysis, two research hypotheses were put forth. These are directly related to the research questions.

1. Hypothesis 1 (null): There is no difference in the perceptions of students and practitioners regarding the criteria used by employers in the selection of accounting graduates.
2. Hypothesis 1 (alternative): There is a difference in the perceptions of students and practitioners regarding the criteria used by employers in the selection of accounting graduates.
3. Hypothesis 2 (null): There is no difference in the perceptions of students and practitioners in terms of competencies that are important for a career in accounting.
4. Hypothesis 2 (alternative): There is a difference in the perceptions of students and practitioners in terms of competencies that are important for a career in accounting.

This study used two variables in the development of the questionnaire. They are defined as follows:

1. Criteria used by employers for the selection of graduates: these are the basis, standards or tests by which assess and select accounting graduates at entry-level. These may include exam results, personality of the graduate, qualifications and previous work experience.
2. Accounting competencies: these consist of professional skills, personal attributes and knowledge demanded by accounting professionals.

4.2 Research population

4.2.1 Sample selection – Accounting students

To capture the perceptions of undergraduate accounting students, a random sample was drawn from a private university in Bahrain called Ahlia University. To ensure the validity of the study third and fourth year students were approached because they have completed 90 credit hours or more. They are deemed better judges of the skills that are not being developed by their university than first or second year students. Moreover they are more aware of the content of accounting courses as they have taken more accounting classes or courses.

A total of 200 students were approached, but only 50 students agreed to participate in the study. The questionnaires were hand-delivered to the participants during the month of March, 2012. In all, 39 questionnaires, representing 78% of the sample, were fully completed and collected within a period of three weeks. Several attempts to collect the remaining questionnaires failed.

In 2010, the Quality Assurance Authority for Education & Training's (QAAET) Institutional Review Report on AU reported that there were more females than males enrolled at the university. As of 2010, there were a total of 1693 students, 926 were females (54.7%) while 767 were males (45.30%). This is in line with international trends. For example in August 2011, the Pew Research Center, reported that among all American college graduates in 2010, 55 % were women and 45% were men. Similarly, this research confirms the same trends. This is proved by examining the **table 1** below.

4.2.2 Sample selection – Accounting practitioners

A random sample of accounting practitioners from a number of different organizations and industries were contacted by telephone and email. A total of 50 questionnaires were sent to the respondents via email during March, 2012. Coincidently, 39 of these questionnaires were fully completed and received within a period of three weeks, giving a response rate of 78%. The following **table 2** provides the background of the responding practitioners.

Table 1: Demographic composition of the Student sample

Category	Number in each category	% in each category
Gender		
Male	16	41
Female	23	59
Total	**39**	**100**
Age group		
<20	1	2.6
20-25	35	89.7
25-30	2	5.1
>30	1	2.6
Total	**39**	**100**
Year of University		
3rd year	16	41
4th year	23	59
Total	**39**	**100**
Credit hours completed		
60-90	2	5.1
90-120	17	43.6
>120	20	51.3
Total	**39**	**100**
Work experience		
Yes*	20	51.3
No	19	48.7
Total	**39**	**100**
Experience period		
< 3 months	11	55
3-6 months	5	25
6 months-1 year	1	5
>1 year	3	15
Total	**20**	**100**

*Note: The respondents who answered 'Yes' in the 'Work experience' category are the only ones who were allowed to answer the 'Experience period' category. Therefore the % in the 'Experience period' category represents the valid

Table 2: Demographic composition of the practitioner sample

Category	Number in each category	% in each category
Gender		
Male	27	69.2
Female	12	30.8
Total	**39**	**100**
Age group		
<25	3	7.7
25-35	19	48.7
35-45	11	28.2
>45	6	15.4
Total	**39**	**100**
Degree		
Master	20	51.3
Bachelor	15	38.5
Diploma	4	10.3
Total	**39**	**100**
Professional Certificate		
Yes	19	48.7
No	20	51.3
Total	**39**	**100**
Position		
Manager	10	25.6
Head of department	6	15.4
Other	23	59
Total	**39**	**100**
Experience years		
<5 years	6	15.4
5-15	17	43.6
15-20	6	15.4
>20	10	25.6
Total	**39**	**100**
Organization		
BNP Paribas Bank	10	25.6
Gulf Air	7	17.9
BAPCO	8	20.5
GIIC	6	15.4
United Steel Corporation	4	10.3
Al Mannai Technical	4	10.3
Total	**39**	**100**

5. Research findings

This section analyses the data obtained from the questionnaires and reports the findings using tables. Bearing in mind three conditions need to be met in order to reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis. These are as follows:

1. Mean > 3
2. T-test > 1.678
3. Significance < 0.05

To understand the above terms better, they are defined below:

1. Mean: a value, often known as the average, calculated by adding up the values of each case for a variable and dividing by the total number of cases.
2. T-test: Statistical test to determine the probability (likelihood) that the values of a numerical data variable for two independent samples or groups are different. The test assesses the likelihood of any difference between these two groups occurring by chance alone.
3. Significance testing: Testing the probability of a pattern such as a relationship between two variables occurring by chance alone (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009)

Table 3: Perceptions regarding the criteria used by employers

	Students				Practitioners			
Question 1:	Mean	Mean %	t	Sig. (2-tailed)	Mean	Mean %	t	Sig. (2-tailed)
Interview skills	4.21	84.2	11.470	0.000	4.18	83.6	10.779	0.000
Interpersonal and communication skills	4.08	81.6	11.602	0.000	4.33	86.6	14.422	0.000
Motivation and interest in the job	3.85	77	6.781	0.000	4.21	84.2	12.243	0.000
G.P.A	3.36	67.2	2.108	0.042	3.95	79	7.177	0.000
Academic qualifications	4.15	83	9.675	0.000	4.36	87.2	13.520	0.000
Previous training or work experience	4.21	84.2	7.694	0.000	4.33	86.6	11.291	0.000
Basic knowledge in accounting	4.36	87.2	12.698	0.000	4.38	87.6	12.155	0.000
Total	4.0293	80.586	19.403	0.000	4.2491	84.982	21.485	0.000

The first question in the questionnaire, asked the students and practitioners to rate items based on their perceptions of the criteria used by employers in the selection of accounting graduates at the time of entry. The results are shown in Table 3.

The table is quite revealing in several ways. An analysis of the mean ratings reveals that basic knowledge in accounting, interview skills and previous training are the top three criteria rated by the students. Similarly the practitioners rated basic accounting knowledge as the top rated criterion .However this rating is followed by academic qualifications and interpersonal skills. Both the groups rated GPA as the least used criterion by the employers in the selection of graduates. It is interesting to note that while students considered interview skills as the second top criterion, practitioners rated it next to the last rated skill (GPA).

In order to test Hypothesis 1, the researchers compared the total mean % and total mean ratings by students and practitioners by examining the above table:

The total mean rating by students is 4.0293 representing 80.586%, and the total mean rating by practitioners is 4.2491 representing 84.982%. Therefore the mean by students is less than the mean by practitioners. This suggests that there is a possible difference between the perceptions of the two groups.

To further confirm the assumption a series of one sample t-tests were conducted. The t-test by students (19.403) is less than the t-test by practitioners (21.485). As both of these values are greater than 1.678 and have a significance of 0.000 which is less than 0.05, Hypothesis 1 (null) is rejected and Hypothesis 1 (alternative) is accepted.
Hypothesis 1 (alternative): There is a difference in the perceptions of students and practitioners regarding the criteria used by employers in the selection of accounting graduates.

Table 4: Students' and practitioners' perceptions of the skills and attributes considered important for a future career in accounting

	Students				Practitioners			
Question 2:	Mean	Mean %	t	Sig. (2-tailed)	Mean	Mean %	t	Sig. (2-tailed)
Oral communication skills	4.38	87.6	14.654	0.000	4.10	82	10.120	0.000
Written communication skills	4.00	80	7.858	0.000	4.08	81.6	9.569	0.000
Critical thinking/Analytical skills	4.05	81	7.402	0.000	4.49	89.8	14.429	0.000
Information Technology skills	4.05	81	7.166	0.000	3.92	78.4	8.202	0.000
Basic accounting skills	4.54	90.8	17.321	0.000	4.64	92.8	16.325	0.000
General Knowledge	3.90	78	7.435	0.000	3.69	73.8	5.406	0.000
Interpersonal skills	3.74	74.8	5.465	0.000	4.13	82.6	10.738	0.000
Teamwork	3.87	77.4	6.302	0.000	4.23	84.6	11.518	0.000
Leadership	3.59	71.8	3.445	0.001	3.87	77.4	6.091	0.000
Strong work ethics and values	4.10	82	7.115	0.000	4.38	87.6	10.612	0.000
Potential for continuous learning	4.00	80	6.805	0.000	4.18	83.6	11.444	0.000
Self motivation	4.03	80.6	7.094	0.000	4.41	88.2	14.811	0.000
Total	4.0214	80.428	15.092	0.000	4.1774	83.548	18.457	0.000

Using a five-point Likert scale (5 = very important to 1= not very important), both the respondent groups were asked to rate the importance of certain professional skills considered significant for the career of accounting graduates. The results are represented in Table 4.
The mean rating by students shows that students indicate that basic accounting skill is the most important skill by far. This is consistent with the study conducted by Usoff & Feldmann (1998). Next in line of order of importance were oral communication, strong work ethics and values, critical thinking, IT, self motivation and written communication. These skills are closely followed by potential for continuous learning, general knowledge, teamwork, interpersonal skills and finally leadership.
On the other hand, practitioners felt that the most important skills are basic accounting and critical thinking. This confirms the results found by Kavanagh & Drennan (2008). These skills were followed by self motivation, strong work ethics and values, team work, potential for continuous learning, interpersonal, oral communication, written communication, IT, leadership and lastly general knowledge.
While there is a general agreement among the respondents in respect to professional skills, students rated oral communication higher than the rating provided by practitioners. However, the findings of the current study do not support the previous research undertaken by Hassal et al. (1999) and Awayiga, Joseph & Onumah (2010). In those studies practitioners rated oral communication skills as very important to graduates.
Other differences between the two groups concern IT skills and teamwork. Students rated IT as the 5th most important skill and teamwork as the 10th most important skill. Conversely, practitioners rated teamwork as the 5th most important skill and IT as the 10th skill. Despite these differences in the findings, both groups agreed that leadership skill is not very important for a career in accounting.
To test Hypothesis 2, the researchers compared the total mean % and total mean ratings by students and practitioners by examining Table 4:
The total mean rating by student respondents is 4.0129 representing 80.428 % whereas the total mean rating of practitioners is 4.1774 representing 83.548%. Hence it is assumed that the mean by students is less than the mean by practitioners indicating that there is a possible difference between the perceptions of the two groups. Additionally a series of one sample t-tests were conducted. The t-test by students (15.092) is less than the t-test by practitioners (18.457). Both of these values are greater than 1.678 and have a significance of 0.000 which is less than 0.05. Hence Hypothesis 2 (null) is rejected and Hypothesis 2 (alternative) is accepted.
Hypothesis 2 (alternative): There is a difference in the perceptions of students and practitioners in terms of competencies that are important for a career in accounting. It is therefore assumed that while there is some commonality between the perceptions of accounting students and accounting practitioners, some significant differences do exist.
Finally this section included an open-ended question that asked the students to list the skills that were not being developed by Ahlia University. Students felt that their university had not developed their communication skills, technological skills, computer skills and analytical skills. These sentiments were also reflected in the responses from students who commented:
'Students at Ahlia University are forced to follow a strict pattern and curriculum which is not very flexible. This is why students cannot relate theory from text books to practice. And this is exactly what we are missing.'
'I don't feel confident enough to enter the work environment because I am not adequately prepared to react to real work problems.'
'Everything is summarized, memorized and forgotten the next day. It all goes down the drain after we take our final exams. Seriously I can't even remember what I studied in Intermediate Accounting II and this was last semester.'
Additionally, practitioners were asked the same question, albeit it was phrased differently. They were asked to list the skills that accounting students lacked and needed to be developed by their university. Practitioners stated that students lack good communications skills, IT skills, analytical skills, interpersonal skills and the ability to work in groups. Some of their comments are below:
'I don't know when universities will adapt to technology, which is a must to survive at the workplace.'
'Newly graduated employees often lack self confidence on the job and general knowledge. General knowledge about the economy and industry is very important. Plus mathematical skills are imperative.'

'Accounting graduates lack common sense!'

A note to educators

The Bedford Committee Report (1986) was issued 26 years ago yet the message remains the same. Students and parents trust universities to prepare students in a manner that will equip them to enter their desired careers. Educators need to meet this demand; otherwise universities will continue to provide employers with ill equipped employees who are lacking some of the basic skills they need to not just get a job, but to be successful at said job.

Concluding comments

Finally we will conclude this report with comments made by both groups regarding their recommendations and advice to improve the quality of accounting education in Bahraini universities. The student's comments are as follows:

'Ahlia University should not place too much attention on theory and textbook. The lecturers should try to ask questions from real life scenarios. There is also far too much emphasis on final examination marks. The final exam should carry only 25% while the other 75% should be divided among research projects, presentations, assignments and quizzes. So we can study without pressure.'

'Reading from slides is NOT teaching.'

'Tests are based on examples and exercises given during classes where only the numbers are changed for the test. This does not give us the sense of challenge and self-motivation required for the practical life. I would also like to add that the course content is summarized and only a few and selected examples are explained. Therefore, we only know how to answer those questions and if other questions are asked we get completely lost. There is no flexibility whatsoever.'

'Our university should give us lectures on interview processes and important academic qualifications that we should seek after graduation.'

The practitioners' comments are as follows:

'The written and oral communication skills of Bahraini graduates need to be improved much, especially in English language. This is the basic skill required to study any course including accounting practice.'

'Quality of the internship programs should be enhanced, rather than the current scenario where the student spends the two-month internship period idle with no value added. More emphasis should be given to technology solutions such as accounting software tools, Enterprise Resource Planning tools and spreadsheet tools. '

'Decision making abilities should be developed. Normally, decision making involves a trade-off between 2 things. Weighing the costs and benefits in a structured and methodological manner is something that needs to be reviewed by the universities. To do this, more subjective elements should be introduced to the case studies handed in to the students, rather than a clear-cut scenario, where the answer is known with applying a simple formula.'

'The pre-graduation training program should be more than 2 months, to ensure the involvement of the trainee in real cases. More field visits are required as well to enable the student to understand the real work environment and compare it to what they are studying.'

'Role – playing approaches should be employed where the students are given a couple of days to act as they are working for a real institute rather than focusing on lectures and memorization.'

6. Conclusions and recommendations

This paper has presented the perspectives of two key stakeholder groups, students and practitioners, with respect to important competencies (knowledge, skill and attributes) for a career in accounting. Based on the data analysis and results, it is concluded that although there is some common ground between the views of accounting students and accounting practitioners, a significant gap still exists.

What is of concern, however, is the emphasis presently being placed by universities on competencies and learning approaches that accounting students consider as important. Since student motivation to learn is often driven by views about the relevance of these skills and learning approaches to their careers, the findings and conclusions of this study have important implications for accounting educators. This study suggests relevant input for evaluating the accounting curriculum in order to develop the knowledge and skills required for the 21st century accountant in Bahrain. Therefore, we recommend Bahraini universities, mainly Ahlia University, to reconsider their accounting education process, and incorporate necessary changes required to focus on generic skill development.

These changes can be brought about by adopting active learning approaches such as role-plays, case studies and interactive group work. Another approach that could be adopted by universities includes incorporating additional elective courses/Seminars in the curriculum such as vocational training courses namely: Neuro-Linguistic Training (NLP), Communication Skills, Presentation Skills, Writing skills, Health and Safety, Meeting Skills and courses involving Bahrain's Business environment and its different sectors and industries.

Moreover, in order to bridge the gap between education and practice, universities need to forge links with practicing accounting firms and financial institutions so as to assist in infusing accounting practical training with classroom theory. A Structured Internship enables accounting students to demonstrate acquired skills and knowledge in an industry setting. During the internship or work placement a student should have specific tasks to undertake in order to demonstrate competence. They should be regularly monitored and assessed on the job. Benefits for students might include: 1. gaining 'hands-on' experience in the workplace, 2. gaining knowledge of employers' expectations, 3. establishing contacts for future job prospects, 4. the opportunity to gain confidence and better interpersonal and communication skills through learning in an adult environment. A logbook could be used by employers to record and monitor the students' achievements, skills acquired and learning activities at the workplace.

Limitations and scope for further research

The major findings of this study should be viewed in the light of a number of limitations. First the student participants are restricted to only one university. Secondly this study relied predominantly on survey data which is associated with low

response rates. This means that the results may not be a perfect representation of the world. The findings may have been different if the samples had been larger or if they related to accounting programs in other universities. These limitations highlight opportunities for further research.

Besides, future research that combines both quantitative and qualitative data would enrich the results. Interviews and focus groups could provide additional sources of rich data. Moreover, an investigation of the perceptions of accounting educators is warranted to provide further insights into the issues presented in this current study.

APPENDIX A: THE QUESTIONNAIRE OF ACCOUNTING STUDENTS

College of Business & Finance

Department of Accounting & Finance

Questionnaire

Dear Respected Respondent,

I am an accounting student at Ahlia University. For my final project, I am conducting a research to examine the gap that exists between accounting practitioners' expectations and accounting students' perceptions regarding the competencies of accounting graduates such as skills, knowledge and attributes required at entry level.

The objective of this research is to improve the quality of accounting education in Bahraini universities by bridging the gap between education and practice. Because you are an undergraduate accounting student at Ahlia University, I am inviting you to participate in this research study by completing the attached questionnaire.

Your assistance is highly appreciated and serves in providing the needed information. The information will be used for this research only and will remain confidential. I have attempted to make this questionnaire as short as possible.

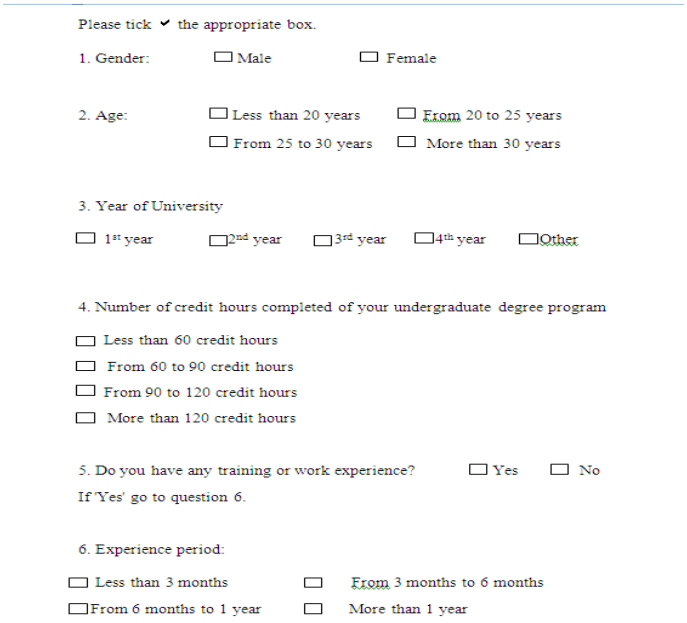
Yours Sincerely,

Terminology

The following is a list of terms you might need to be familiar with prior to answering the questionnaire:

1. Interpersonal skills: the ability to interact with people, listen actively, influence others, delegate and organize tasks, and overcome conflicts.
2. Critical thinking/Analytical skills: the ability to apply logical thinking, analyze information and solve problems in unfamiliar settings, i.e., thinking outside the box.
3. Continuous learning: demonstrating eagerness to acquire necessary technical knowledge and skills to perform a job more effectively. For example the employee keeps up-to-date by taking additional courses, professional qualifications and certificates.
4. General Knowledge: understanding of history, sciences, mathematics, economics, business and cultural awareness.
5. Case study approach: is an active learning approach whereby students develop skills in analytical thinking and reflective judgment by reading and discussing complex, real-life business scenarios.

Section 1: Personal information



Please tick ✔ the appropriate box.

1. Gender: ☐ Male ☐ Female

2. Age: ☐ Less than 20 years ☐ From 20 to 25 years
☐ From 25 to 30 years ☐ More than 30 years

3. Year of University

☐ 1st year ☐ 2nd year ☐ 3rd year ☐ 4th year ☐ Other

4. Number of credit hours completed of your undergraduate degree program

☐ Less than 60 credit hours
☐ From 60 to 90 credit hours
☐ From 90 to 120 credit hours
☐ More than 120 credit hours

5. Do you have any training or work experience? ☐ Yes ☐ No
If 'Yes' go to question 6.

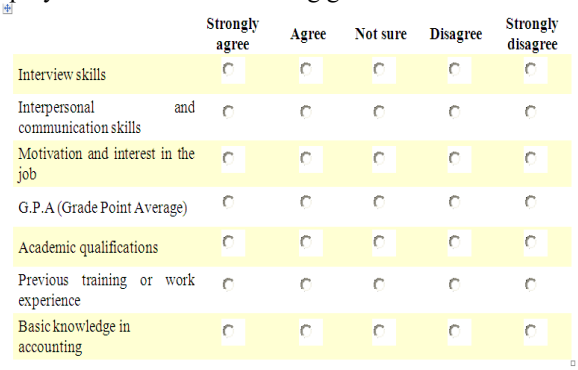
6. Experience period:

☐ Less than 3 months ☐ From 3 months to 6 months
☐ From 6 months to 1 year ☐ More than 1 year

Section 2: Criteria used by employers for the selection of accounting graduates

For the following statement please tick or highlight the circle that matches your view most closely.

1. Employers select new accounting graduates based on their:



	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
Interview skills	○	○	○	○	○
Interpersonal and communication skills	○	○	○	○	○
Motivation and interest in the job	○	○	○	○	○
G.P.A (Grade Point Average)	○	○	○	○	○
Academic qualifications	○	○	○	○	○
Previous training or work experience	○	○	○	○	○
Basic knowledge in accounting	○	○	○	○	○

Section 3: Important accounting competencies and their development

Please tick or highlight the circle that matches your view most closely.

Section 3: Important accounting competencies and their development

Please tick or highlight the circle that matches your view most closely.

2. Rate the degree of importance of the following skills and attributes required from accounting graduates for a career in accounting.

	Very important	Important	Moderately important	Slightly important	Not at all important
Oral communication skills					
Written communication skills					
Critical thinking/Analytical skills					
Information Technology skills					
Basic accounting skills					
General knowledge					
Interpersonal skills					
Teamwork					
Leadership					
Strong work ethics and values					
Potential for continuous learning					
Self motivation					

3. According to you, what are three most important skills and attributes that accounting graduates should possess? Please list them below.

……
……
……
……

4. Please list the skills and attributes that accounting graduates lack and should be developed by their degree programs.

……
……
……
……

5. Please give recommendations to improve the quality of accounting education in Bahraini universities.

……
……
……

If you would like to get a copy of the summarized results, please write your **e-mail address** in box provided below:

BIBLIOGROPHY

1. Accounting Education Change Commission (AECC) (1990). Objectives of education for accountants: position statement number one. 6 (2), pp.307 – 319.
2. Albin, M.J. & Crockett, J.R. (1991). Integrating necessary skills and concepts into the accounting curriculum. *Journal of Education for Business.* 66 (6), 325-327.
3. Albrecht, W.S., & Sack, R.J. (2000). Accounting Education: Charting the Course Through a Perlious Future. *Accounting Education Series.* Vol. No.16. (Sarasota, Florida: American Accounting Association).
4. Allen Consulting Group (2009). Sectoral and Skills Gaps Analysis. *Skills Gaps Research Study: Report 2.* Available at http://www.lf.bh/reports/Skills%20Gaps%20Study.pdf [Retrieved April 13,2012]
5. American Accounting Association (AAA), the Bedford Committee (1986). Future accounting education: Preparing for the expanding profession. *Issues in Accounting Education. Pp* .168-195.
6. American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) (1998). CPA vision project identifies top five issues for the profession. *The CPA Letter*, 1. p.12.
7. Arthur Andersen & Co. et al., (1989).Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession. *The White Paper*. (New York, NY: The Big Eight).
8. Awayiga, J.Y., Onumah, J.M., & Tsamenyi, M. (2010). *Accounting Education: an international journal*, Vol.19, Nos. 1-2, 139-158.
9. Bahrain's Ministry of Education. History. Available at http://www.moe.gov.bh/en/history/Index.aspx#.UkKuXNJHKuI [Retrieved April 25, 2012]
10. Bardy, R. (2006). Management control in a business network: new challenges for accounting. *Qualitative Research in Accounting and Management* . 3(20), 161 – 181.
11. CIA World Factbook. Bahrain Literacy. Available at http://www.indexmundi.com/bahrain/literacy.html [Retrieved April, 13 2012]
12. Cheng , T.W. (2002). Going Back to the Original Function of Accounting. *Accoutning Research Monthly*. Vol.203, p.12.
13. De Lange, P., Jackling, B. & Gut, A.M. (2006). *Accounting & Finance,* Vol. 46, Issue 3, p 365-386.
14. Dean , P.C. & Campbell , J. (2010). *Review of Higher Education and Self-Learning*, Vol. 3, Issue 7, p 101-106.
15. From Regional Pioneer to Global Contender: the Economic Vision 2030 for Bahrain (2008). Available at http://www.moc.gov.bh/en/media/inc/vision2030en.pdf [Retrieved May 10, 2012]
16. Haigh, N. (1994). *Promoting Intellectual Independence: A Legislative Catalyst* (Hamilton: University of Waikato).
17. Hassall et al. (1999). *Management Accounting: Magazine for Chartered Management Accountants*, Vol. 77, Issue 11, p52, 3p.
18. Howieson, B. (2003). Accounting Practice in the New Millennium: Is Accounting Education Ready to Meet the Challenge? *The British Accounting Review*. Vol.35, No.2, pp.69 – 103.
19. Institute of Management Accountants (IMA) (1994). What Corporate America Wants in Entry-Level Accountants. (Montvale, NJ: IMA).
20. Jackling, B. & De Lange, P. (2009). *Accounting Education: an international journal*, Vol. 18, Nos. 4-5, 369-385.
21. Kavanagh, M.H. & Drennan, L. (2008). *Accounting & Finance*, Vol. 48, Issue 2, p 279-300.
22. Lavitt, D.A. (1992). A Case for Training. *Training and Development*. Vol.46, No.6, pp. 24 – 26.

23. McEwen, B.C. (1994). Teaching Critical Thinking in Business Education. *Journal of Education for Business*. Vol.70, No.2, pp. 99 – 103.
24. Millard, P. (2003). Promoting the profession, Chartered Accountant Journal of New Zealand, 82(1), p. 13.
25. Quality Assurance Authority for Education & Training (QAAET) (2010). Institutional Review Report. Ahlia University (Kingdom of Bahrain).
26. Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009). Research Methods for business students. 5th Edition. New Jesrey: Prentice Hall.
27. Sekran, U. (2000). Research Methods for Business: A Skill-Building Approach. 3rd Edition. New York: John Willey & Sons, Inc .
28. Siegel, G., Sorensen, J., Klammer, T., & Richtermeyer, S. (2010). The Ongoing Preparation Gap in Accounting Education: A Call to Action. *Management Accounting Quarterly.* Vol.11, No. 3, pp. 41-52.
29. Usoff, C. & Feldmann, D. (1998). *Journal of Education for Business*, Vol. 73, Issue 4, p215, 6p.
30. Wally-Dima, L. (2011). *IUP Journal of Accounting Research and Audit Practices*, Vol.10, Issue 4, p 7-27.
31. Wang, W. & Parker, K. (2011). Women See Value and Benefits of College; Men Lag on Both Fronts, Survey Finds. Available at http://www.pewsocialtrends.org /2011/08/17/women-see-value-and-benefits-of-college-men-lag-on-both-fronts-survey-finds/ [Retrieved May 1, 2012].
32. Wells et al. (2009). *Accounting Education: an international journal*, Vol.18, Nos. 4-5, 403-420.
33. Zaid,O.A. & Abraham, A. (1994). *Accounting Education,* Vol. 3, Issue 3, p205, 17p.

Enhancement of Professional Skills through Engineering Design Education and Assessment

Prof. Muhammad A. Malik
Electrical Engineering
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, KSA
mamalik@uqu.edu.sa

Dr. Muhammad T. Simsim
Electrical Engineering
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, KSA
msimsim@yahoo.com

Dr. Abudlrahman G. Alahdal
Electrical Engineering
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, KSA
arahdal@gmail.com

Dr. Abdel Monem A. Abbas
Electrical Engineering
College of Engineering and Islamic Architecture,
Umm Al-Qura University, KSA
a_r_abbas@yahoo.com

Abstract: These days the employers of engineering graduates seek engineers who are well rounded and prepared to take the challenges of the impact of engineering technologies on human life in a professional manner [1]. The industry gives a great importance to the education of engineering design in preparing graduates to be creative in generating and implementing the solutions to the problems of the society and humanity keeping in mind the welfare and safety of the public. Engineering design concepts and experience are also stressed for the academic accreditation of engineering programs. ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology) USA states in its engineering program criteria, "Engineering design is the process of devising a system, component, or process to meet desired needs. It is a decision-making process (often iterative), in which the basic sciences, mathematics, and the engineering sciences are applied to convert resources optimally to meet these stated needs" [2]. The application of engineering design concepts augments students' professional outcomes. The students' assessment regarding these concepts and the feedback provided to students help them improve their professional skills. The student outcomes related to knowledge of science, engineering, and application of this knowledge through engineering design are postulated in (a) through (c), (e), and (k) of the ABET EC2000 Student Outcomes [2]. The professional students' outcomes that employers seek are integrated in the (d) and (f) through (j) ABET EC2000 Student Outcomes [2]. Although it is very important to inculcate professional students' outcomes but it is very challenging to do that in an engineering curriculum. Therefore, these professional outcomes may be embedded into the engineering curriculum and may be enhanced through education and assessment of engineering design concepts in an engineering design course. In this paper we present how to teach and assess engineering design concepts in a two credit hour Engineering Design. course This course is taught in various modules, namely; strategies of creative problem solving, case studies involving application of science & engineering knowledge, case studies containing problem statements related to community problems & writing problem definitions, and engineering design process from start to finish. The assessment methods of this course are developed to include professional student outcomes' assessment as well. Students receive feedback that guides them enhance their professional skills required for career success. We will share some results of the assessment and evaluation performed at the end of the Engineering Design Course. The assessments involved entail engineering design process, recognition of engineering standards' importance and comprehension of professional engineering ethics' sensitivity along with other professional outcomes. Finally we explore the challenges of teaching engineering design concepts and enhancing professional skills.

Keywords: Engineering Design, Engineering Standards, Professional Ethics, Case Studies, Professional Skills, Professional Outcomes

Introduction: Unrestrained support of the Custodian of the two Holy Mosques (Khadim Al-Haramain Al-Shareefain), King Abdullah bin Abdulaziz, and his vision toward higher education in the kingdom of Saudi Arabia has brought energy and enthusiasm among higher education faculty to work toward improvement of departments and enhancement of academic programs to meet the international accreditation standards [3]. The Electrical Engineering Department at Umm Al-Qura University has implemented the Student Outcomes Assessment and Quality Assurance (OAQA) project driven by incentives from the Ministry of Higher Education and the support of UQU administration. This project played an important role in developing curriculum for the essential outcomes that are highly desired by the industry and other employers as well as acquiring international accreditation for the Engineering Programs at UQU. A bye-product of this project is the development of *Engineering Design* course and associated *Assessment and Evaluation*. The Outcomes Assessment and Quality Assurance project focuses on two professional student outcomes, namely; *Ability to communicate effectively* and *Ability to function effectively on teams.* The project is implemented in theory and lab courses at the junior and senior level where students are required to implement lab mini-project or research mini-project. In these projects students work on open-ended problems to generate alternative solutions and choose the best solution based on some pre-specified criteria and under certain constraints. The assessment and evaluation of these projects prepare students to learn the design methods along with working on their professional skills.

The OAQA project abreast the students with the design experience along with professional skills. This makes the curriculum of the program meet the ABST EC2000 criteria of "Students must be prepared for engineering practice through a curriculum culminating in a major design experience based on the knowledge and skills acquired in earlier course work and incorporating appropriate engineering standards and multiple realistic constraints" [2]. In order to culminate the engineering curriculum in a major design it is essential for students to know the concepts of Engineering Design process and be

able to write a proposal based on this knowledge. The technology is developing at a faster pace. "Appropriate technology development involves co-creating innovative solutions that are sustainable, affordable and reliable [4]". There is great need for engineering students to understand the social, political and cultural context of the specific need or problem through a needs assessment [4]. The *Engineering Design* course developed entails these as well as other concepts of engineering design process.

The objectives of this course are as follows:

- This course instills lifelong learning, creative problem solving, team work, design, and communication (written, oral, graphical, and visual) skills into engineering students.
- The professional engineers design their projects within certain economic, environmental, societal, and global constraints. They also consider ethics, safety, health, life cycle, manufacturability, and sustainability when designing projects. The course on "Engineering Design" will make the students abreast with all these considerations and prepare them well for the professional skills of engineering design and communication.
- This course will serve as a pre-requisite for the "Design Project" course and the project chosen for writing proposal for this course may be implemented as a Design Project. Classroom activities for creative problem solving, classroom presentations for delivering ideas regarding projects, and case-study examples will be used in this course to prepare students for choosing project ideas and writing proposals incorporating realistic multiple constraints and associated engineering standards.

The awareness of Engineering Standards and Professional and Ethical Conduct are very important for the engineering practice. A very good treatise is given by William [5] on how to incorporate standards education in the major design experience for engineering curriculum. He has surveyed literature in this regard associated with ABET, trade organizations, Standard Development Organizations (SDOs), Fundamentals of Engineering (FE) exam., and the Professional Engineer's (PE) exam. *IEEE Standards Board of Governors* endorsed a position paper in this regard on 6 December 2008 that was also endorsed by *IEEE Educational Activities Board* on 14 February 2009 and approved by *IEEE Board of Directors* on 28 June 2009. In the introduction of this paper after defining the Technical standard, it is stated: *"Introducing standards in the classroom will augment the learning experience by pointing students to available design tools, and to best industry practices. Student knowledge of standards would facilitate the transition from classroom to workplace by aligning educational concepts with real-world applications and market constraints."* [6]. B.S. Kunst and J.R. Goldberg have stressed the importance of regular use and reference to technical standards in large scale projects, especially last year design or "capstone" projects [7].

In reference to the aforementioned context we have developed the *Engineering Design* in a modular format. In the next section we will discuss the implementation of these modules.

Engineering Design Course Modules and Implementation:

The course is developed and taught in the following modular format:

1. Formation of Teams based on 'House of Wisdom' concepts to motivate and attract students to work in teams.
2. Student Profile and Electronic Portfolio (EP).
3. Engineering Design Process
4. Case-Studies
5. Implementation of Each Step of Engineering Design Process
6. Presentation on Team's name personality including his contribution toward science and engineering.
7. Presentation and Report on Problem Identification and Partial Design Project Proposal.
8. Presentation and Final Report on Design Project Proposal.

Teams Forming:

In the beginning of the semester teams are formed and named after the great Islamic scholars including those of the famous "House of Wisdom" of Caliph Haroon Al-Rashid and the modern Islamic Scholars. Some of the names chosen are as follows:

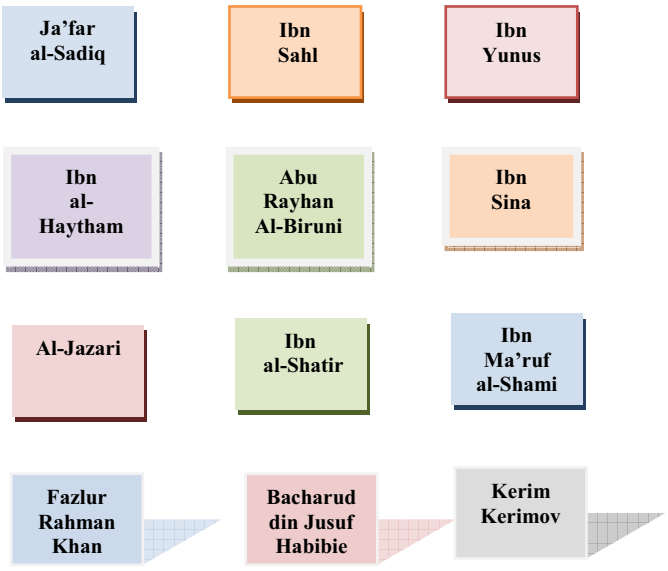


Figure 1: Names of Teams

The students are required to perform research on the scholars of their respective team names and present their contributions toward science and engineering as a team in front of the class. The students were very motivated by the names and were associating their team names with the great scholars.

Students' Profile and Electronic Portfolio:

The students were asked to write their profile. A template was provided to them to guide them how to write their profile. This was done in order know the students as well as their writing skills. A detailed feedback was provided to them to improve their writing skills. They were also asked to keep an electronic portfolio (EP) in which they had to keep the detailed course syllabus, course description, objectives, student outcomes, and all the graded work organized according to the contents. The students were required to submit the EP at the end of the semester for

grading and assessment. This was meant to enhance their organization and time-management skills.

Engineering Design Process:

The mere formulation of problem is far more essential than its solution, which may be merely a matter of mathematical or experimental skill. To raise new questions, new possibilities, to regard old problem from a new angle requires creative imagination and marks real advances in science.

-----Albert Einstein

In the beginning of this module students are introduced to understand the difference between the *real and perceived problem.* Real-life examples are discussed in the form of case studies in which wrong decisions were taken and wrong solutions were implemented based on the perceived problem. The students work in teams in the classroom to read a case-study and answer the following questions:

1. What was the perceived problem?
2. What was the real problem?
3. What solutions were suggested based on real problem?

By doing so, the students understand the importance of identifying the real problem and differentiate between the perceived problem and the real problem. The case studies are discussed in detail in the section on case-studies. Once the real problem is identified by the students they are taught the effective problem solving skills.

The characteristics of effective problem solving are presented via lecture as shown in the following Figures:

Figure 2: Characteristics of Effective Problem Solving

Figure 3: Aptitude and Actions

Figure 4: Solution Procedures and Accuracy

The students are assessed trough quizzes and case-studies about these concepts. Once the students are well aware of these concepts, they are introduced to the five steps of Engineering Design. ABET has defined the engineering design as follows:

- Engineering design is the process of devising a system, component, or process to meet desired needs.
- It is a decision-making process (often iterative), in which the basic sciences and mathematics, and engineering sciences are applied to convert resources optimally to meet a stated objective.
- Among the fundamental elements of the design process are the establishment of objectives and criteria, synthesis, analysis, construction, testing, and evaluation.

The aforementioned fundamental elements of the design process are described as the five step problem solving heuristics in the form of McMaster five points strategy [8]. These five points of problem solving are explained to the students as the five steps of engineering design in the development of a project or a product. These steps are shown in the following figure.

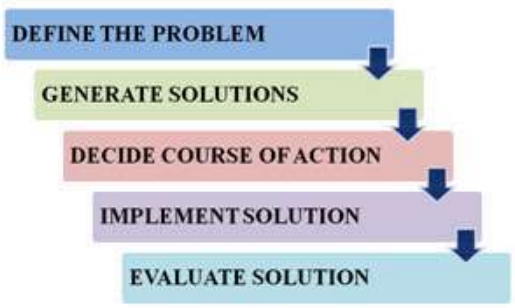


Figure 5: Five Step Problem Solving Heuristic [8]

These steps are practiced by students in the form of in-class case studies and the students are assessed for these case studies.

These steps are also used for the product development as depicted in the following Figure:

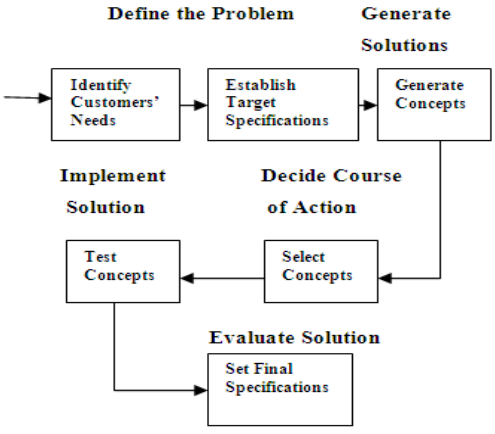


Figure 6: Product Development Process [9]

The complete Design Process from Start to Finish is explained via lectures. The main features of each step or process after defining the real problem are described as follows:

Generating Solutions (Concepts):
The students learn the process of generating solutions by classifying the problem. They decompose the complex problem into simpler sub-problems and focus initially on the critical sub problem.
The solutions to sub-problem are explored through external search and internal search. The external search consists of consulting with lead users and experts, searching solutions in patents and published literature, and considering benchmarking. The internal search involves individual team member' knowledge working alone, team discussions, and group discussions.
Further systematic exploration is done by dividing the solutions into several distinct classes, which will help comparison and pruning (reducing) or combination tables may be used to consider combination of solution fragments systematically.
The process deliberations (reflection) on solutions are done at the end as follows [9]:

1. Team is confident about solution exploration.
2. Alternative Function Diagrams are considered.
3. Alternative ways to decompose the problems are used.
4. External Sources are thoroughly checked (pursued).
5. Ideas from everyone have been accepted and integrated in the process.

Selecting the Best Solution (s) (Concept(s) :
The students are introduced to *Concept Screening* and *Concept Scoring* methods to choose one or more viable solutions based on pre-specified criteria. They use *decision matrices* for these methods. The best solution is chosen based on pr-specified criteria and detailed analysis of all the viable solutions using *concept scoring* method.

Implementing Solution (Concept):

The concept testing is done during the concept developmeny phase. The team in this phase focuses on a traget nmarket and tries to get responses from potential customers about the product (project) concept.
This pahse is realted to concept selection phase in the sense that the team develops a few concepts and solicit customers' respons to select one of the two concet to be prottyped and marketed. It is also related to the Prototying, because concept testing involves some kind of representation of the product concept, often a prototype. [9]

Evaluating Solution (Concept):

In this process the designers look back and make sure that all of the criteria in the problem statement were fulfilled and none of the constraints were violated. They ask the following questions to evaluate the project (product):
Has the problem really been solved? Is the solution chosen the best solution?
Is the solution innovative, new, and novel?
Is it merely an application of the existing principles? (in some cases it may be all that's necessary)
Is the solution ethical, safe, and environmentally responsible?
Evaluation is also done at different steps during the problem solving process.

Case Studies:

Various in class case studies were performed by students in teams. These case studies involved critical thing to solve an electrical engineering problem, differentiating between the real and perceived problem, and writing the problem definition and mission statement from the Problem Statement provided. An example of one case study is shown as follows:

802370: Engineering Design, Group#2
Case Studies: Classroom Activity #4 **Date: April 9, 2013**

Team's Name:_____

TEAM MEMBER #	NAME	I.D. #
1		
2		
3		
4		
5		

Problem Statement
Before the beginning of the first day of the December 2006 Hajj, 243 pilgrims had died, according to a statement by the Saudi government.[12] The majority of deaths were reportedly related to heart problems, exhaustion in the elderly and people with weak health, caused by the heat and tiring physical work involved in the pilgrimage. After the conclusion of the Hajj, the Nigerian government reported that 33 nationals had died mostly "as a result of hypertension, diabetes and heart attack", not because of any epidemic illnesses. They deny accusations made that some Nigerian pilgrims died in an accident on a road to Mina.[13] Egypt's official news agency has reported that by December 30 (10 Dhull-Hijjah), 22 Egyptian pilgrims had died.[14] Four elderly Filipino pilgrims in their 50s died during the pilgrimage of illnesses or other 'natural causes', and were buried in Mecca.[15] The Pakistani Hajj Medical Commission has announced that approximately 130 Pakistani pilgrims died during the Hajj season in Saudi Arabia, "mostly aged and victims of pneumonia and heart patients", and that 66 pilgrims were admitted to Saudi hospitals for similar ailments.
In early December 2006, a coach carrying pilgrims from holy sites in Medina to Mecca crashed 55 miles north of the port of Rabigh near Jeddah, killing 3 Britons and injuring 34 others, including two children.[16]

Keeping in mind the aforementioned incidents we are proposing a design project to monitor health conditions of sick and old pilgrims during the Hajj events. We will design an RFID (radio frequency identification) based device for all the old and sick pilgrims (Hujjaj). This device will be connected through a sensor network to a control room. The emergent condition of the pilgrim along

with the GSM coordinates will be transmitted to the control room to take necessary action. The Hajj authorities including Security, medical services, and others will be alarmed for the condition of the sick pilgrim. The authorities will provide necessary services to help the sick pilgrim and avoid fatality. **Fill in the following Mission Statement table based on the problem statement on the previous page.**

Table #: Mission statement for the proposed project.

Mission Statement: **Title:** _____	
Project/Product/Device/Process Description	
Benefit Proposition	
Primary Market	
Secondary Market	
Assumptions & Constraints	
Stakeholders / Customers	

Implementation:
The implementation of all the engineering design process' steps was performed in the form of the following deliverables.

1. My Profile
2. Problem Identification Statement
3. Classroom Presentation Slides about Team Name Personality
4. Partial Engineering Design written Proposal
5. Partial Engineering Design Proposal Presentation slides
6. Electronic Portfolio
7. Final Engineering Design Written Proposal (As Final Exam)
8. Final engineering Design Proposal Presentations slides (As Final Exam)
9. Electronic Portfolio containing all the activities performed during the semester including final exam and 'Resume' or 'CV'.

The main deliverable of this Engineering Design Course is the Final Design Project proposal. The Final Design Project Proposal consists of many aspects as follows:

1. Executive Summary
2. Problem Statement and problem Definition.
3. Objectives and Mission Statement
4. Project Design and Action Plan:
   a. Customers' needs and Gathering Information
   b. Technical Specifications, Target Specifications, and Associated Standards
   c. Solutions Generation Process
   d. Pre-Specified Criteria and Realistic Constraints for the selection of the best concept (solution) and the Selection Process
   e. Plan for outcomes achievement.
5. Project Management Plan:
   a. Time-Line Chart
   b. Scope of Work (SOW) Statement
   c. Deliverables
   d. Budget
   e. Communication and Coordination with the Advisor / Sponsor
   f. Team expertise and qualifications
6. Conclusion
7. References
8. Appendix A: Survey Template and information Gathering data
9. Appendix B: CVs of Team Members
10. The assessment and evaluation performed is discussed in the next session.

Assessment and Evaluation:
All the activities of this course were assessed and evaluated based on the following criteria:

ASSESSMENT CRITERIA:

Schedule of Assessment Tasks for Students During the Semester

Assessment task	**Proportion of Final Assessment**
In class case-studies	**10 %**
HW Assignments	**10 %**
Quizzes	**5 %**
Problem Identification	**10 %**
Classroom Presentations	**15 %**
Final Project Proposal (Written)	**30 %**
Final Project Proposal (Presentation)	**20 %**

The problem identification involved teams to come up with a problem statement related to a specific community problem. The teams then go through the design process from start to finish and implement all the steps in the written Proposal and present it in the classroom in front of students and faculty.
The performance indicators (PIs) and rubric for all the assessments were also developed and explained to the students.

Enhancement of Professional Outcomes:
Other than understanding the engineering design process the students will achieve the following outcomes at the end of the semester:

Specific Outcomes of Instructions:

1. Students will apply knowledge from their discipline to design projects to solve community problems. ***(ABET Criterion 3-a, ABET Criterion 5)***
2. Students will demonstrate understanding of the complete design process and how standards affect the design and development of a project or a product. (ABET Criterion 3-c, ABET Criterion 5)
3. Students will be able to identify a problem and gather customers' needs and specifications as a part of problem solving / design process. (ABET Criterion3e, ABET Criterion 5)
4. Students will be able to function effectively on multidisciplinary teams and appreciate the contribution of individuals from other discipline. (ABET Criterion3d, ABET Criterion 5)
5. Students will apply their knowledge of standards to perform a case study for the design challenge of a product. (ABET Criterion3f, 3-h, ABET Criterion 5)
6. Students will understand the importance of and recognize the impact of the engineering profession on the quality of lives of all people. (ABET Criterion3f, 3-h, ABET Criterion 5)

7. Students will learn the importance of the commitment to the highest ethical and professional conduct. (ABET Criterion3f, 3-h, ABET Criterion 5)
8. Students will demonstrate an ability to communicate effectively in all forms with the diversified audience. (***ABET Criterion3-g, ABET Criterion 5)***

These outcomes clearly depict that the professional outcomes / skills of the students will be enhanced through engineering design education and the results of assessment and evaluation validate this assumption.

Discussion and Results of Assessment:

We will share a few assessment results in this section.

Analysis and Evaluation of Assessment Results: (Case Studies):

- Two separate Case Studies were given to the two groups. One of these case studies is taken from real life examples of *Jeddah Floods 2009* & *Fatalities of Pilgrims during Hajj.* This was a team activity.
- The students were asked to write a Mission Statement based on the Problem Identified and Problem Statement provided.
- The second case study for the group was to Design and compare a Norton Circuit for the validation of Maximum Power Transfer Theorem. The Thevnin equivalent circuit was provided. This was a group activity.
- The cumulative results for both the case studies are show in Figures 6.a., & 6.b. for G#1 and G#2 respectively. The results indicate that only 9% of the students in both the groups scored between 70% to 80% and the rest of the students in both the groups scored above 90%.

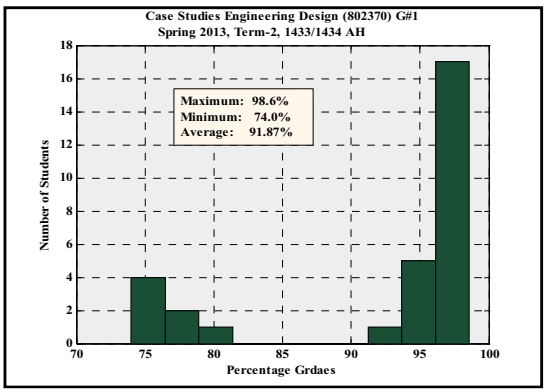


Figure 6a: Histogram of Case Studies G#1

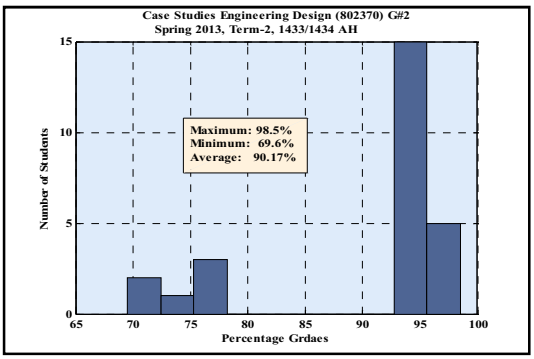


Figure 6b: Histogram of Case Studies G#2

The final proposal presentation was done at the end of semester by each team and the assessment form with nineteen (19) Performance Indicators (PIs) was used to assess the performance of individual students in each team. The students were told to present all aspect of the proposed design project, including; *Problem Statement, Objectives, Customer Needs, Associated Engineering Standards, Generation of Concepts, Selection of a Concept, Mission Statement, Plan for the Achievement of Outcome, Plan for Communication with the advisor/sponsor, Scope of project, Project Time-Line (Gant Chart), Budget and Internal Deliverables, external deliverables, citation, Conclusion, Executive Summary.*

- Figure 7.a. and 7.b. indicate that 50% of the students in both the groups scored between 75% to 85% and the other 50% of the students scored between 86% to 95%.
- The average score in both the groups was 84.5%.
- The results indicate that students understood the Engineering Design Process from beginning to end.
- The results also depict that students were not much aware of the Engineering Standards associated with the proposed design project.
- The weight for this assessment was 20 % of the total scores.

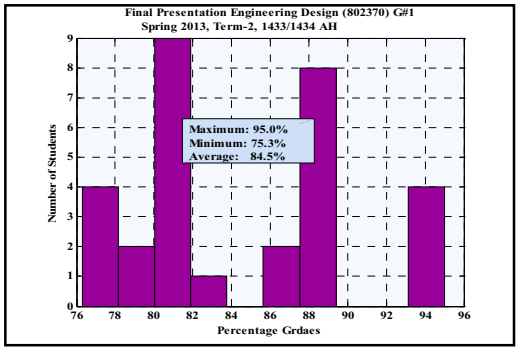


Figure 7. a. Histogram of Final Proposal Presentations Grades, G#1

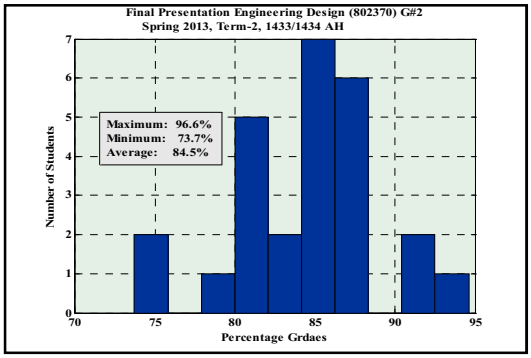


Figure 7. b. Histogram of Final Proposal Presentations Grades, G#2

The final written report on Design Project Proposal was done at the end of semester by each team and the assessment form with nineteen (20) PIs was used to assess the performance of each team.

The students were expected to cover all aspect of the proposed design project, as indicated in the final presentation assessment.

- Figure 8.a. and Figure 8.b. depict the Histograms of written Report Design Project Proposal Assessment.
- Three (3) out of seven (7) Teams in G#1 and one (1) out of six teams in G#2 scored between 78%-85% and

the rest of the teams in both the groups scored between 86%-92%.

- These results indicate that all the students understood the Design Process from start to finish and were able to write a professional Design Project Proposal.

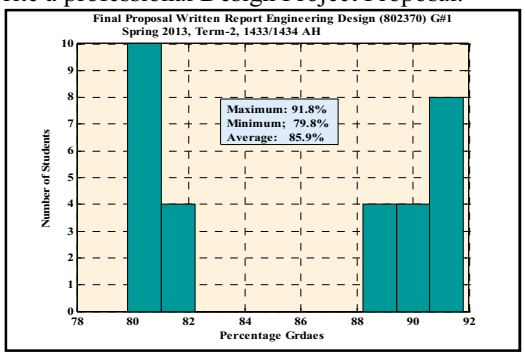


Figure 8. a. Histogram of Final Proposal Written Report Grades, G#1

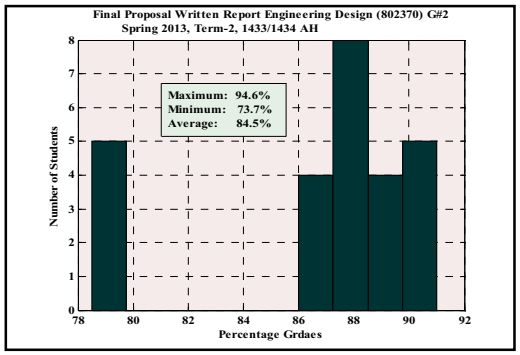


Figure 8. a. Histogram of Final Proposal Written Report Grades, G#2

Conclusion:

The industry gives a great importance to the education of engineering design in preparing graduates to be creative in generating and implementing the solutions to the problems of the society and humanity keeping in mind the welfare and safety of the public. Engineering design concepts and experience are also stressed for the academic accreditation of engineering programs. The engineering design course is taught in various modules, namely; strategies of creative problem solving, case studies involving application of science & engineering knowledge, case studies containing problem statements related to community problems & writing problem definitions, and engineering design process from start to finish. The assessment results validate the assumption of enhancing the professional students' outcomes through engineering design education.

ACKNOWLEDGEMENT:

We would like to acknowledge the support of Ministry of Higher Education, Kingdom of Saudi Arabia for partially funding the Student Outcome Assessment and Quality Assurance project. We are also grateful to Umm Al-Qura University for support toward this project in terms of equipment and human resources. The moral support of Dr. Esam Ahdal, Vice Rector of Development and Community Services and Dr. Abul Razaq Sultan, the supervisor of the project is worth mentioning. We are very grateful to both of them for supporting this very important project toward the development of Electrical Engineering Department at Umm Al-Qura University.

REFERENCES

1. Muhammad A. Malik, Mohammed T. Simsim, Abdel Monem A. Abbas, Waheed A. Younis, "Students' Professional Outcomes Enhancement and Assessment through Education of Engineering Standards and professional Ethics", Third International Arab Conference on Quality Assurance (IACQA) in Higher Education, April, 2013, Jordan.
2. ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) Criteria for accrediting engineering programs; Effective for Evaluations during the 2013-2014 Accreditation Cycle. <http://www.abet.org/images/Criteria/2013-13EACCriteria.pdf>
3. Muhammad A. Malik, Mohammed T. Simsim, Abdel Monem A. Abbas, "Outcomes Aassessment and Quality Assurance Project at Electrical Engineering Department of Umm Al-Qura University", Second International Arab Conference on Quality Assurance (IACQA) in Higher Education, April, 2012, Al-Bahrain.
4. 'Engineering for Change' https://www.engineeringforchange.org/learnMore?learnSubject=design
5. William E. Kelly, "Incorporating Engineering Standards in the Major Design Experience", Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition 2003, American Society for Engineering Education
6. IEEE "Position Paper on the Role of Technical Standards in the Curriculum of Academic Programs in Engineering, Technology and computing". Available online at http://www.ieee.org/education_careers/education/standards/standards_position_paper.html
7. B.S. Kunst and J.R. Goldberg: "Standards Education in Senior Design Courses," IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine, July-August 2003, Vol. 22, No. 4.
8. H. Scott Fogler, Steven E. LeBlanc, "Strategies For Creative Problem Solving", 2nd Ed. Prentice Hall, NJ, 2009
9. Karl T. Ulrich, Steven D. Eppinger, "Product Design and Development", Fourth Edition, McGraw-Hill International, Erwin, 2008.

Measuring the Efficiency of Quality Health Services in Heet City

Ahmad H. Battal
Director of the Department of Planning and Follow-up
Al-Anbar University, IRAQ
ahmedaliny@yahoo.com

Khadija K. Abdulla
Department of Basic Sciences -College of Dentistry
Anbar University , IRAQ
ahmed.battall@gmail.com

Ahmed S. Abdalkafor
Renewable Energy Research Center
Al-Anbar University of -Iraq
ahmed_abdalkafor@yahoo.com

Abstract: *The study aimed to apply the data envelopment analysis to measure the efficiency of the (20) Health care centers for period 2011-2013 in Heet City of Al-Anbar province in Iraq. We applied the output variable returns to scale (VRS), the data were analyzed using data envelopment analysis Program ver 2.1.*
The study results showed that mean efficiency is 0.81 with (VRS) method , 0.70 according to constant returns to scale during the period 2011-2013, and the results showed that only five of health care centers reach the Economic optimal size.

Keywords: *Quality .Efficiency, Health care centers, data envelopment analysis.*

Introduction: Governments noticeably have an interest in evaluating the quality and efficiency of their health institutions. In all nations, public finance is the single most important source of health system funding, so local governments have a natural requirement to ensure that finance is deployed efficiently. Therefore, it is not surprising to find that methodologies that offer insights into efficiency have attracted the attention of policy makers. In addition, in many developing countries, a sizable element of the health care sector is supplied by non-market institutions. Specified the complexity of the functions undertaken by such institutions, and in the absence of the common market signals, there is a clear need for instruments that offer insights into overall performance. The look for such methods has been increased by the almost universal concern with rising health care costs and increased public stress to ensure that expenditure on health programs is used effectively.

Statement of the Problem, health services are taking on increasing importance both domestically and internationally. In the Iraq, heath sector account for 5 percent of total government expenditure, which reach about 4700 million dollars in 2013. Because of the increasing importance of health services in the economy, a number of techniques are being developed to measure different aspects of health service performance. One area in particular where there has been a great deal of focus deals with the measurement of health service quality, While it might be argued the measurement of the quality of a physical good is relatively straightforward, this task is not so simple in the context of health services. In fact measuring heath service quality performance levels has proven to be a rather difficult task. A generic measure of health service quality that could be used in any industry has yet to emerge, however, some progress has been made. Unfortunately, less effort has been devoted to this issue and for this reason the evaluative tools currently available are still quite limited.

The purpose of this paper is to introduce a new managerial tool for evaluating and managing health service quality levels. This new approach treats service quality as an intermediate variable, not the ultimate managerial goal, and makes use of data envelopment analysis (DEA), a nonparametric technique which allows for the relative comparison of a number of comparable organizational decision making units (DMUs). **The second** contribution of this study is to offer empirical evidence of the value of this innovative technique. This will be done by collecting of the (20) Health care centers for period 2011-2013 in Heet City of Al-Anbar province in Iraq and generating performance evaluations and recommendations for improvement using data envelopment analysis.

Organization, The remainder of this paper is presented in four sections. Section two is used to review the literature related to the concepts of health service quality and efficiency. Section three discuss the data envelopment analysis. Section four discuss data and results and final section concludes.

Health services between Quality and Efficiency.

In response to the current environmental changes, hospitals have become more conscious about efficiency with quality of their operation, searching for ways to provide more cost efficient care (Harkey and Varciu,1992). As with other companies responding to similar pressures to lower their costs and improve their service quality.

Graven (1988) explain the relationship between quality improvements and efficiency in two perspectives: the product-based approach and the manufacturing-based approach. First, quality and efficiency are negatively related in the product-based approach. This approach higher quality can be obtained at higher cost. And higher cost, in turn leads to lower efficiency. Second, a positive relationship of quality and efficiency is argued in the manufacturing-based approach. This approach define quality as conformance to requirements. Once requirement has been established, a product or service that deviates from that specification is considered to be poorly made or unreliable. Improvement in quality, which are equivalent to reductions in the number of deviations, leads to lower quality costs to higher efficiency, because costs of preventing defects and scraps are less expensive than those of repairing or reworking them (Suk, 1998). Any improvement in quality directly translate into increased output. Quality and efficiency would appear to be positively correlated.

In health care, examples of DMUs include entire health systems, purchasing organizations, hospitals, physician practices and individual physicians. The DMUs consume various costly inputs (labour, capital) and produce valued outputs. Efficiency analysis is centrally concerned with measuring the competence with which inputs are converted into outputs. In general, it does not seek to explain why it exhibits a particular level of efficiency (Fried, Lovell and Schmidt 1993).

The most common concept of efficiency is ' technical efficiency' (TE) which means transferring physical inputs such as labour and capital into outputs at the best level of

performance. In Health efficiency refer to 'the the ability to produce the health service at the lowest cost ' (Benson, 1987). TE is represented by a minimum combination of inputs necessary to produce specific level of output (Al-Delaimi & al-Ani ,2006). As result a high degree of TE means either the possible increasing in outputs by using specific quantity of outputs, when there is no waste. So health care center considered TE as compared to other center if it produced the same level of outputs by less input, or more of outputs by the same or less inputs.

The basic notion of efficiency is shown in Figure 1, which illustrates the case of just one input and one output. The line OC indicates the simplest of all technologies: no fixed costs and constant returns to scale. A technically efficient organization would then produce somewhere on this line, which can be thought of as the production possibility frontier (Jacobs et al., 2006). Any element of inefficiency would result in an observation lying below the line OC. For an inefficient organization located at P_0, the ratio $X_0P_0/X_0P^*_0$ offers an indication of how far short of the production frontier it is falling, and therefore a measure of its efficiency level.

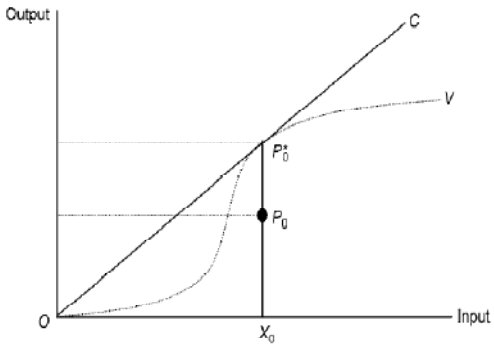


Fig 1. Efficiency measurement under constant returns to scale

Source: (Jacobs et al., 2006)

.

Many other technologies are possible. For example, the curve OV indicates a frontier with variable returns to scale. Up to the point P*0, the ratio of output to input decreases (increasing returns to scale), but thereafter it increases (decreasing returns to scale).

We have so far assumed constant returns to scale. That is, the production process is such that the optimal mix of inputs and outputs is independent of the scale of operation. In practice there exist important economies and diseconomies of scale in most production processes. This is illustrated in Figure 2 for the case of one input and one output. The production frontier is illustrated by the curve OV, which suggests regions of increasing and decreasing returns to scale. The optimal scale of production is at the point P* where the ratio of output to input is maximized. Although lying on the frontier, the points P1 and P2 secure lower ratios because they are operating below and above (respectively) the scale-efficient point of production.

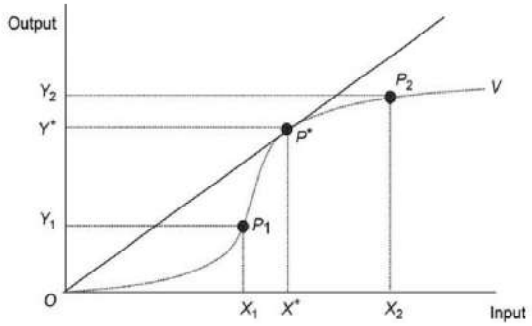


Fig.2 Economies of scale.

Source: (Jacobs et al., 2006)

The supply of and demand for efficiency analysis is increasing. However, compared with many other sectors of the economy, such as banks or schools, the development of efficiency measures in health care also poses enormous challenges, brought about by the complexity of the production process, the multiplicity of outputs produced, the strong influence of the organizational environment on performance, and the frequent absence of relevant or reliable data (Jacobs et al., 2006).

Data Envelopment analysis

Data envelopment analysis (DEA) has been a technique for measuring the relative efficiency of decision making units (DMUs) with multiple inputs and multiple outputs (Charnes et al., 1978, 1994; Banker et al., 1984). DEA was originally introduced by Charnes, Cooper and Rhodes in 1978 as a tool for non-profit and public service organizations to use for monitoring organizational performance (Austin, 1986). It is a methodology that allows management analysts to measure the relative productive efficiency of each member of a set of comparable organizational units based on a theoretical optimal performance for each organization. For this purpose, the organizational units under analysis are designated as decision making units (DMUs). These DMUs can be separate firms or institutions or they can be separate sites or branches of a single firm or agency. These DMUs can be separate firms or institutions or they can be separate sites or branches of a single firm or agency. The key advantage of DEA over other alternative methods of performance evaluation is that it allows one to consider a number of outputs and inputs simultaneously regardless of whether all the variables of interest are measured in common units (Sexton, 1986).

The basic concepts of DEA can be illustrated graphically with the simple single input, single output example represented in Figure 3

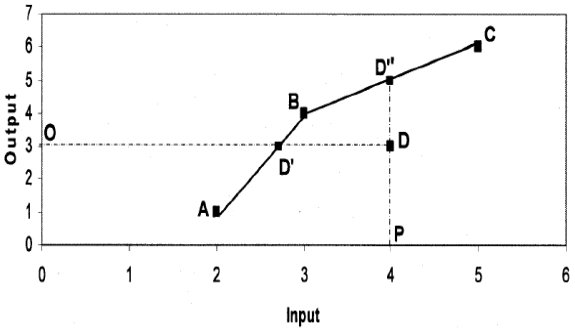


Fig. 3 single input, single output DEA example

Source :(Tamas, 2008)

Figure 3 exhibits four DMUs: A, B, C and D. DMUs A, B and C can be considered technically efficient because they each use a minimum amount of the input to produce various level of the output. Together then, DMUs A, B and C form the *efficient frontier* (solid line), Which consists exclusively of best performing units in the data set in covering inputs into outputs. DMU D, however, is not efficient because it uses relatively higher levels of input to produce the same level of output as DMUs on the efficient frontier. There are two ways that DMU D can be efficient (Tamas, 2008). One way is by reducing its input while maintaining a constant level of output (point D') Another way is by increasing its output while maintaining a constant level of input (pointD"). In fact, there are literally various kinds of DEA methods such as constant return to scale (CRS), variable return to scale (VRS), (Cooke & Zhu 2005). DEA measures the efficiency of the decision making unit (DMUs) by the comparison with best producer in the sample to drive compared efficiency. DEA submits subjective measure of operational efficiency to the number of homogenous entities compared with each other, through a number of samples unit which form together a performance frontier curve envelopes all observations. So, this approach called Data Envelopment Analysis. (Al- Delaimi & al-Ani, 2006). In this paper we adopted The output oriented model with variable return to scale to estimate efficiency score, this model developed by Banker et al. (1984):

$$\theta^* = \max_{\theta,\lambda} \theta$$

$$s.t. \quad \theta x_{io} \leq \sum_{j=1}^{n} \lambda_j x_{ij} \quad i = 1, \ldots, m$$

$$y_{ro} \geq \sum_{j=1}^{n} \lambda_j y_{rj} \quad r = 1, \ldots, s$$

$$\sum_{j=1}^{n} \lambda_j = 1$$

$$\lambda_j \geq 0 \quad \forall j$$

where x_{ij} and y_{rj} denote the levels of the *i*th input and *r*th output of the *j*th health care, j = 1, . . . , *n*. The first two constraints require that the performance of a given health o in terms of its inputs x_{io} and outputs y_{ro} is located within a production possibility set defined by the envelopment of all data points. The last two constraints, where λ is an N×1 vector, allow for variable returns to scale by imposing a convexity restriction which generates a frontier in the form of a convex hull of intersecting planes.

Data and Results

4-1 Data variables

The model of this study include three inputs and three outputs of health care center in Heet city, for three years 2011, 2011 and 2013 we can describe and express them as follow:

4-1-1 The inputs:

a-No. of Staff

b- Total salary (1000 ID)

c- Area of each centre (Square meters)

4-1-2 The outputs:

a-No. of total visitors

b-No. of Pregnant women

c- No. of vaccinations

4-2 Results

In this paper we adopt the output variable returns to scale (VRS), the data were analyzed using data envelopment analysis Program ver 2.1 tab 1 and figure 4 show the summary of results of efficiency.

Table 1 summary result of efficiencies

	CRS	VRS	Scale Efficiency
2011	**0.67**	**0.81**	**0.83**
2012	**0.62**	**0.73**	**0.86**
2013	**0.83**	**0.88**	**0.93**
mean	**0.70**	**0.81**	**0.88**
% change 2011-2013	**24.01**	**9.53**	**11.96**

Source: Appendix (1)

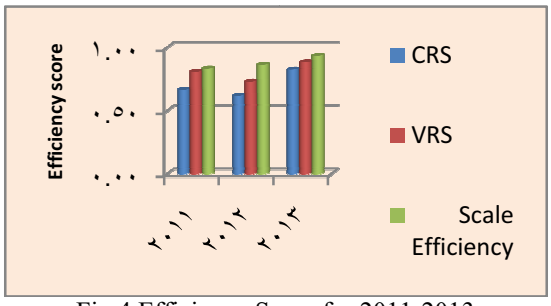


Fig 4 Efficiency Score for 2011-2013

We see from figure 4 that the mean of VRS efficiency for 20 health care were 0.67 in the year 2011 and became 0.83 in 2013, that mean there is a growth between these period reach 9.5%. In other side scale efficiency were 83% in 2011 and became 93% in 2013, with a growth rate 11.9%. Table 2 and figure 5 showe the indicators of scale efficiency for the 2011-2013.

Table 2 Scale efficiency for 2011-2013

	Increasing	Constant	Decreasing
2011	5	5	10
2012	11	5	4
2013	4	6	10

Source: Appendix (1)

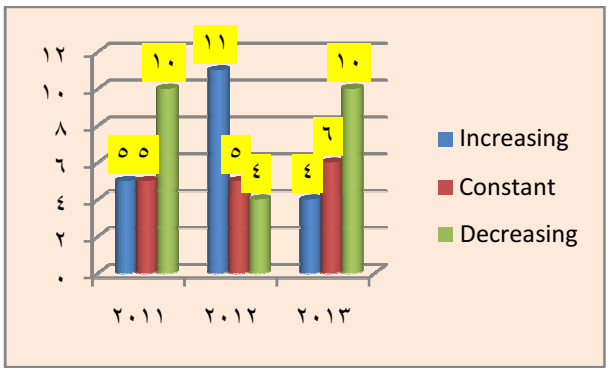


Fig. 5 scale efficiency for 2011-2013

From table 2 and figure 5 we see that five heath cares reach optimal economic size in 2011 and 2012 then became six in

2013, which mean that only about 25% of our sample study gets the economic scale. In the other hand we see that diseconomies scale are vary between increasing and decreasing return to scale for 2011-2013, but we can see that 50% of health care's exceed the optimal size in 2013. This result gives us an indication that should be expanded to build a new health care centers in Heet city.

5-Conclusions

The study aimed to apply the data envelopment analysis to measure the efficiency of the (20) Health care centers for period 2011-2013 in Heet City of Al-Anbar province in Iraq. We applied the output variable returns to scale (VRS), the data were analyzed using data envelopment analysis Program ver 2.1.

the mean of VRS efficiency for 20 health care were 67% in the year 2011 and became 83% in 2013, which that mean there is a growth between these period reach 9.5%. In other side scale efficiency were 83% in 2011 and became 93% in 2013, with a growth rate 11.9%.

Scale Efficiency showed that five heath care centers had economic scale in 2011 and 2012 then became six in 2013, which mean that only about 25% of our sample study gets the economic scale. In the other hand we see that diseconomies scale are vary between increasing and decreasing return to scale for 2011-2013, but we can see that 50% of health care's exceed the optimal size in 2013. This result gives us an indication that should be expanded to build a new health care centers in Heet city.

References:

1. Al- Delaimi, Khalid Shahooth Khalaf and Al-Ani, Ahmed Hussein Battall. 2006. "Using Data Envelopment Analysis to Measure Cost Efficiency with an Application on Islamic Banks" Scientific Journal of Administrative Development, Vol: 4. pp. 134-156.
2. Austin, M J. (1986). A Data Envelopment Analysis Approach to Measuring Relative Performance of People in Service Organizations. Doctoral dissertation, Mississippi State University, College of Business and Industry.
3. Banker, R.D., Charnes, A., Cooper, W.W. (1984). Some models for the estimation of technical and scale inefficiencies in Data Envelopment Analysis. Management Science, 30, 1078–1092.
4. Charnes, A., Cooper, W.W., Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. European Journal of Operational Research, 2, 429–444.
5. Cooke W, and Zhu J. (2005) Modeling Performance Measurement : Applications and Implementation Issues in DEA , Springer, New York,
6. Fried, H. O., Lovell, C. A. K. and Schmidt, S. S. (eds.) 1993. The Measurement of Productive Efficiency. Oxford: Oxford University Press.
7. Garvin D. (1988) Managing Quality: The strategic and competitive Edge, the free Press, New York, NY.
8. Harkey, John and Robert Vraciu, 1992 Quality health care and financial performance : is there a link/ Health Care management Review, 17,4,55-63
9. Jacobs R, Peter C. Smith and Andrew Street (2006) Measuring Efficiency in Health Care: Analytic Techniques and Health Policy, Cambridge University Press, New York.
10. Sexton, T. R. (1986). The Methodology of Data Envelopment Analysis. In R. H. Silkman (Ed.). Measuring Efficiency: An Assessment of Data Envelopment Analysis. New Directions for Program Evaluation. 32, 7-72.
11. Suk, Yeung Ki. (1998)' Measuring the impact of Total Quality Management (TQM) on efficiency using data envelopment analysis (DEA) in the hospital industry: The case of the East South Central region of the United States. Doctoral dissertation, Mississippi State University.
12. Tamas Fixler (2008) A Data Envelopment Analysis approach for measuring the efficiency of Canadian acute care hospitals, Unpublished Master thesis, University of Toronto.

Appendix 1

Efficiency score for 2011

DMU	Technical Efficiency Score(CRS)	Pure Technical Efficiency Score(VRS)	Scale Efficiency Score	RTS
Health Care1	0.667965	1	0.667965	Decreasing
Health Care2	0.341504	0.35736	0.955629	Increasing
Health Care3	0.467354	0.479317	0.975042	Decreasing
Health Care4	0.480897	1	0.480897	Increasing
Health Care5	1	1	1	Constant
Health Care6	0.668045	0.816355	0.818327	Decreasing
Health Care7	1	1	1	Constant
Health Care8	0.520761	1	0.520761	Increasing
Health Care9	1	1	1	Constant
Health Care10	0.191481	0.205779	0.930521	Increasing
Health Care11	0.192539	0.334649	0.575346	Increasing
Health Care12	0.608636	0.738699	0.82393	Decreasing
Health Care13	1	1	1	Constant
Health Care14	0.868898	1	0.868898	Decreasing
Health Care15	1	1	1	Constant
Health Care16	0.583173	1	0.583173	Decreasing
Health Care17	0.686214	0.956512	0.717413	Decreasing
Health Care18	0.480014	0.488922	0.98178	Decreasing
Health Care19	0.707163	0.756434	0.934865	Decreasing
Health Care20	0.849767	1	0.849767	Decreasing
mean	0.66572055	0.80670135	0.8342157	

Efficiency score for 2012

DMU	Technical Efficiency Score(CRS)	Pure Technical Efficiency Score(VRS)	Scale Efficiency Score	RTS
Health Care1	1	1	1	Constant
Health Care2	0.386628	0.435689	0.887395	Increasing
Health Care3	0.281131	0.333485	0.843011	Increasing
Health Care4	0.312786	1	0.312786	Increasing
Health Care5	1	1	1	Constant
Health Care6	0.318905	0.383074	0.83249	Increasing
Health Care7	0.98197	1	0.98197	Increasing
Health Care8	0.51088	1	0.51088	Increasing
Health Care9	1	1	1	Constant
Health Care10	0.358946	0.43408	0.826912	Increasing
Health Care11	0.404038	1	0.404038	Increasing
Health Care12	0.360579	0.360739	0.999558	Increasing
Health Care13	1	1	1	Constant
Health Care14	0.78572	0.874131	0.898859	Decreasing
Health Care15	1	1	1	Constant
Health Care16	0.972756	1	0.972756	Decreasing
Health Care17	0.309447	0.332502	0.930663	Decreasing
Health Care18	0.233202	0.247917	0.940647	Increasing
Health Care19	0.387415	0.407814	0.94998	Increasing
Health Care20	0.765803	0.783638	0.977241	Decreasing
mean	0.6185103	0.729653	0.8634593	

Efficiency score for 2012

DMU	Technical Efficiency Score(CRS)	Pure Technical Efficiency Score(VRS)	Scale Efficiency Score	RTS
Health Care1	0.867584	1	0.867584	Decreasing
Health Care2	0.474806	0.559053	0.849305	Increasing
Health Care3	0.566484	0.579207	0.978034	Decreasing
Health Care4	1	1	1	Constant
Health Care5	1	1	1	Constant
Health Care6	0.791187	0.944924	0.837302	Decreasing
Health Care7	0.62696	0.753732	0.831808	Decreasing
Health Care8	0.745968	1	0.745968	Increasing
Health Care9	1	1	1	Constant
Health Care10	0.703249	0.717863	0.979642	Increasing
Health Care11	0.818465	0.846842	0.966491	Increasing
Health Care12	0.769029	0.832449	0.923815	Decreasing
Health Care13	0.953826	0.955217	0.998544	Decreasing
Health Care14	0.925104	1	0.925104	Decreasing
Health Care15	1	1	1	Constant
Health Care16	1	1	1	Constant
Health Care17	0.808138	1	0.808138	Decreasing
Health Care18	0.644959	0.65635	0.982646	Decreasing
Health Care19	0.814786	0.826499	0.985827	Decreasing
Health Care20	1	1	1	Constant
mean	0.82552725	0.8836068	0.9340104	